

Ortografíate:

Propuesta de un crédito variable para segundo de ESO



Curso 2014/15, TRABAJO FINAL. MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO

Tutora: M. Asunción Herrero Gómez

Alumna: Andrea González Centelles

ÍNDICE

1. Introducción	pg. 2
2. Justificación de la elección del tema	pg.3
3. Objetivos	pg.3
4. Metodología del presente trabajo	pg.4
5. El estado de la cuestión	pg.5
6. La aportación. Diseño curricular de la propuesta didáctica: creación del crédito variable “Ortografíate”	
6.1 Introducción al crédito variable	pg. 11
6.2 Programa: Índice del temario de la asignatura con su calendario. Plan de trabajo	pg.13
6.2.1 Índice del temario	pg.13
6.2.2 Calendario	pg.14
6.3 Evaluación propuesta	pg.33
7. Conclusiones generales: del presente trabajo y de “Ortografíate”	pg.34
8. Bibliografía	pg.36
9. Anexos	pg.40

1. INTRODUCCIÓN

La ortografía: un ámbito lleno de dificultades para los alumnos. ¿Solo para los alumnos? A nuestro parecer, no; también para los docentes. Todos los profesores han intentado, mediante muchas y diversas metodologías, que -de una vez por todas- sus estudiantes no realicen faltas ortográficas, pero, realmente, este es un objetivo que se ha logrado en contadas ocasiones. Partiendo de la situación expuesta, se creyó oportuno dedicar este Trabajo de Fin de Máster a la didáctica de la ortografía, pues esta es una parte del temario de Lengua Española fundamental ya que, más allá de si un alumno escribe con coherencia y adecuación, que la ortografía se controle es vital para que su producción escrita se considere apta: aunque el estudiante sea literariamente y gramaticalmente inmejorable, la mala ortografía desplazará estas buenas habilidades. Y es que algo paradójico lo pasa con la ortografía en nuestro sistema educativo: por una parte, este temario acaba quedando en un segundo plano -siempre detrás de la comprensión lectora o de la sintaxis- pero, por otra, cuando los problemas ortográficos surgen, consideramos alarmante e inadmisibile el poco amor y la escasa preocupación que tienen los alumnos hacia una escritura impecable.

En este trabajo se parte de la hipótesis siguiente: si tan compleja es la didáctica de la ortografía es porque esta se rige por unas normas convencionales ya instauradas de las que el adolescente no quiere formar parte. Además, el método que se sigue para su enseñanza no ayuda para nada a que estos opinen de otra manera. El docente, viendo que de poco han servido las clases que ha dedicado a la exposición de unas cuantas reglas ortográficas, opta por tratar otro tema y -pensando que existe una indiferencia total entre los alumnos hacia la ortografía y buscando una solución para remediar las abundantes erratas en los escritos de sus estudiantes-, seguidamente informa al alumnado que se bajarán X puntos de la nota del examen por cada falta ortográfica que se encuentre en este. Por desgracia, lo que se logra con esta metodología no es que estos empiecen a realizar ejercicios ortográficos para que su puntuación no salga perjudicada, sino que el resultado es que los alumnos que han comprendido bien el temario, el contenido del examen, consigan una mala nota por realizar bastantes faltas de ortografía.

Es evidente que existe una frustración en ambos “bandos” en cuanto a la didáctica y el conocimiento de la ortografía: frases como “No puedo admitir un texto con tantas erratas” o “Es increíble que en bachillerato aún escriban tan mal” son habituales en las conversaciones de los docentes. Y es que la cuestión es aún más grave si pensamos que la ortografía es una competencia transversal: es un saber que todos tenemos que manejar en todas las distintas materias y en cualquier situación fuera del aula ya que una buena ortografía es el reflejo de la cultura de uno mismo. Así, este trabajo nace al

considerar que el sistema escolar necesita un método que realmente funcione para que los ciudadanos finalicen el graduado sabiendo escribir correctamente las palabras. De esta manera, queremos reflexionar sobre la ortografía proponiendo algún modo eficaz de abordarla: este Trabajo de Fin de Máster intentará aportar una solución mediante la creación de un crédito variable llamado “Ortografiate”.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA

La intención de este trabajo es conseguir que la ortografía no sea considerada un infierno en el aula, sino que este temario se convierta en un juego, hecho que creemos que ayudará al docente y al alumno a trabajar más cómodamente las reglas ortográficas. Y es que es evidente que “el profesorado necesita una ayuda metodológica innovadora [en ortografía], creativa, distinta y actualizada para superar el desánimo que puede cundir entre sus filas al comprobar la desproporción entre dedicación y resultados” (Mesanza López, 1987: 8).

Al haber observado, siendo alumna en prácticas (en el Instituto de Celrá, Girona) y también siendo profesora particular, que los alumnos llegan a bachillerato realizando un alto porcentaje de faltas ortográficas, en este trabajo se pretende demostrar que la didáctica de la ortografía no tiene por qué ser tradicional y aburrida. Para ello, se confeccionará un crédito variable en el que deberán asistir aquellos alumnos de segundo de ESO que realicen bastantes erratas ortográficas: la innovación radicará en la programación y la didáctica de esta asignatura, porque expondrá de una manera más amena y, sobre todo, creemos, más eficaz, la ortografía a ojos de los alumnos. Por tanto, se propondrá una nuevo y dinámico modo de aprender las reglas ortográficas, escapando siempre de la copia de estas normas o de los dictados sorpresas, tareas que todavía hoy se realizan aunque cuyos resultados hayan ya demostrado vastamente su incompetencia.

3. OBJETIVOS

El objetivo general del presente trabajo es mejorar la ortografía de los textos de nuestros adolescentes planteando algunas innovadoras propuestas didácticas para que el aprendizaje de la ortografía en la ESO sea óptimo. Para ello, como se ha mencionado, se sugiere la creación de un crédito variable para segundo de ESO.

Trabajar para conseguir este objetivo general también conllevará adentrarnos en los siguientes objetivos específicos:

1. Revisar críticamente el estado de la cuestión.
2. Innovar metodológicamente con diversos recursos la didáctica de la ortografía. Desacreditar por completo los ejercicios memorísticos e introducir en el aula abundantes juegos ortográficos en los que los alumnos desarrollen el hábito del aprendizaje autónomo autocorrigiéndose.
3. Demostrar que aprovechar el conocimiento de la lengua catalana en la asignatura de lengua española no solo no es perjudicial, sino que es beneficioso para los alumnos, por lo menos, en cuanto a ortografía.
4. Desarrollar una actitud positiva hacia la escritura correcta en los alumnos, así como el gusto por la lectura.

4. METODOLOGÍA DEL PRESENTE TRABAJO

La idea de este trabajo surgió al ver, primero, la gran cantidad de faltas de ortografía que los adolescentes realizaban y, posteriormente, al observar durante las prácticas, que la ortografía se transmitía a los alumnos de un tedioso modo, hecho que conseguía crear la desgana hacia la correcta escritura entre los alumnos. Tras esta experiencia, la hipótesis de la que se parte es que, si esta parte del temario se tratara de una distinta manera, los alumnos acabarían deseando escribir delicada y correctamente. Otro hecho que determinó la temática del presente estudio, fue hojear distintos libros de texto, los cuales estaban repletos de listas de reglas ortográficas con interminables excepciones que los alumnos no entendían. Asimismo, los ejercicios que se proponían en dichos materiales escolares, no tenían en cuenta algo crucial en el aprendizaje: la motivación del alumnado. Así pues, en todas las actividades propuestas, el estudiante debía completar palabras con letras mutiladas, copiar textos o clasificar tipos de vocablos. En definitiva: todas las tareas eran repetitivas y su única finalidad era la memorización de las reglas ortográficas y, además, no contemplaban aquellos términos –que, por cierto, son mayoritarios- que no se rigen por ninguna regla ortográfica.

Realizar un trabajo académico es sinónimo de contribuir a un conocimiento compartido, a unas investigaciones ya iniciadas, así que el próximo paso -tras tener nuestra hipótesis- era investigar el bagaje de tradición investigadora sobre la didáctica de la ortografía para tener en cuenta cuál es la situación real y actual del tema que vamos a tratar. La conjetura que teníamos antes de adentrarnos en la bibliografía de la didáctica de la ortografía era que estos estudios no habían contribuido, para nada, en la mejora de esta. Si así lo pensábamos era porque creíamos que, de lo contrario, la práctica

en las aulas sería distinta. En la mayoría de ocasiones, como ahora se verá, los estudios corroboraron esta principal idea: abundantes tutoriales de ortografía no aportaban mucho más a lo que ya se estaba haciendo. Aun así, tenemos que admitir que nos han sorprendido gratamente la de métodos innovadores que ya se han propuesto para una óptima enseñanza ortográfica.

La metodología que se ha seguido en este trabajo, pues, ha sido la siguiente:

1. Observar una problemática: los alumnos realizan muchas faltas de ortografía.
2. Crear una hipótesis: el método que se emplea para enseñar ortografía no funciona; faltan estudios que investiguen sobre innovadoras metodologías didácticas en cuanto a ortografía.
3. Buscar en la bibliografía el estado de la cuestión para corroborar, o refutar, nuestra hipótesis.
4. Aportación: creación de un crédito variable eficaz quedándonos con lo que consideramos mejor de los estudios consultados y eliminando aquellas propuestas que creemos ineficaces.

5. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para seguir justificando la necesidad de adentrarse -con el fin de mejorarla- en la didáctica de la ortografía, vamos a resumir, a vuelo de pluma, algunas de las propuestas didácticas que hemos hallado entre toda la bibliografía consultada. Dichos estudios van a ordenarse, en la medida de lo posible, cronológicamente para que el lector observe también el progreso en los estudios sobre la didáctica ortográfica. Sin querer traicionar todo el trabajo que hay detrás de las obras que seguidamente se presentarán, advertimos que se ha hecho un resumen y una selección de todas sus propuestas para exponer lo más relevante de ellas, tanto positivamente como negativamente. Asimismo, también queremos indicar que nos hemos centrado en los estudios publicados a partir de 1965, es decir; en los de los últimos 50 años, ya que no es nuestro objeto explicar la historia de la ortografía.

La mayoría de los estudios que se han consultado siguen el ejemplo de Gardó Sanjuan y Miquel Vilanova, (1967); unos estudiosos que, aunque hayan publicado una obra con un título tan esperanzador como el de *Curso práctico de ortografía*, no aporta ninguna novedad para la mejora de la didáctica de la ortografía. Este tipo de obras tan solo ofrecen la explicación de las reglas ortográficas y, tras estas, proponen ejercicios repetitivos para aprenderlas: en el caso de Gardó Sanjuan y Miquel Vilanova, son doscientas páginas de ejercicios de rellenar huecos (“fuga de letras” o “palabras mutiladas”). Cuatro años más tarde, Gonzalo Godínez de la Barrera, en su *Curso programado de ortografía* asegura que su “presentación [de la ortografía] es diferente” (1971: 9).

Esperamos entonces, con mucha ilusión, encontrar un nuevo planteamiento para ejercitar la habilidad de una buena ortografía, pero en realidad los ejercicios que propone son justamente de aquellos que el presente trabajo quiere escapar. Se trata de un librito de ejercicios en los que el usuario solamente debe, de nuevo, rellenar vacíos. En este caso, no se trata de poner una “g” o una “j”, una “b” o una “v”, sino que las oraciones que deben completarse son las reglas ortográficas. El método propuesto, así, se modifica un poco porque lo que se pretendía en la obra de Gardó Sanjuan y Miquel Vilanova era que el estudiante adquiriera el hábito de escribir bien unas ciertas palabras tras la reiteración de escribirlas, pero Gonzalo Godínez de la Barrera intenta que este memorice la teoría de las normas de ortografía después de haber realizado muchísimas actividades similares.

Tenemos que esperar hasta 1980 para ver algo distinto: Lorenzo Delgado, en *El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos*, nos ofrece, en un listado, aquellas palabras que más usamos tanto en el discurso oral como en el escrito. El fruto que podemos sacar de tal repertorio es inacabable, pues sabiendo cuáles son las palabras de uso frecuente, podremos rebajar significativamente las faltas de ortografía centrándonos en ellas. Además, Lorenzo Delgado también aporta algunas propuestas didácticas, así que el lector puede hacerse una idea de cómo usar este compendio de vocabulario cacográfico en el aula. Hay un aspecto muy innovador y, por tanto, interesante: el autor insiste en que el uso de imágenes en la enseñanza de la ortografía es muy eficaz; así, lo que se sugiere es que el alumno cree una ilustración para recordar cómo se escribe una palabra que le resulta complicada. Un ejemplo: dibujar un vaso en la “v” de esta palabra. Confiamos en este método tanto como para incluirlo en las actividades de nuestra asignatura.

Al observar que hace ya 35 años que se propusieron estas metodologías, podríamos pensar que la innovación en el terreno de la ortografía ha ido a más desde entonces, pero no es así: Cardona de Gibert (1987), tras reflexionar sobre abundantes cuestiones como son el concepto de lenguaje, los fonemas e incluso su articulación, procede a plantear una serie de ejercicios ortográficos en los que, de lo que se trata es de.... rellenar huecos. El mismo año, Mesanza López, en *Didáctica actualizada de la Ortografía*, intenta ofrecer una ayuda metodológica innovadora y creativa para ayudar a los docentes a enseñar mejor la ortografía insistiendo en la importancia de que el material usado debe motivar al alumno, aspecto con los que estamos de acuerdo. Tras muchas interesantes reflexiones e informaciones, propone una programación para el tratamiento de la ortografía en el aula, un vocabulario básico que los estudiantes deben controlar -clasificado por niveles educativos- y útiles consejos sobre cómo debe actuar en el aula el profesor que tenga como objetivo enseñar ortografía. Tras tantas cautivadoras sugerencias, esperamos algunos ejercicios que escapen de lo tradicional,

pero... nuevamente la decepción llega en los ejercicios: completar palabras con letras mutiladas, completar frases con palabras dadas, clasificar las palabras según se rijan por una norma u otra, etc. Sin embargo, no le podemos quitar el mérito de ser la más innovadora en su momento y de proponer cuestiones que aún hoy, 28 años después, no hemos logrado realizar en el aula, como presentar al alumno ideogramas para que fije esa imagen visual de la palabra (como Lorenzo Delgado) o perfilar el contorno de ella para que el alumno memorice su forma, aspectos, estos sí, útiles. Lo que entonces podemos opinar, es que los abundantes ejercicios que propone serían útiles para la evaluación de la ortografía o para comprobar si el contenido se ha comprendido, pero no para aprenderlo.

Luceño Campos, en el capítulo dedicado a la ortografía en *Didáctica de la lengua española* (1988), después de repasar las distintas metodologías que se han aplicado hasta el momento al enseñar ortografía, toma partido y, haciendo una buena recopilación de todas las supuestas causas del fracaso ortográfico en la enseñanza, afirma que la mejor manera de aprender ortografía es con el método “polifactorial preventivo”. Se trata de que la ortografía se enseñe apelando a muchas maneras distintas de recibir los inputs: así, con el fin de mejorar la ortografía, se deberá trabajar con la imagen visual, con la semántica de los vocablos, con la pronunciación, articulación y audición de las palabras, con la reflexión que hacemos al escribir y también con la parte intuitiva. Al haber planteado ya su método, que consideramos muy esperanzador, pasa a describir las fases de este; es decir, a explicar cómo el método “polifactorial preventivo” debe aplicarse al aula. Y es en este apartado en el que discrepamos: tras haber anunciado un método que, creemos, es eficaz, la didáctica que se propone resultará, en nuestra opinión, muy aburrida a los alumnos ya que se trata de que los estudiantes escuchen al profesor cuando este lee un texto, que dicho docente copie tal texto a la pizarra, que un alumno lo lea y que después todos lo copien. Es un método sin diálogo alguno y que carece totalmente de motivación del alumnado. Aun así, nos quedamos con la idea del método “polifactorial preventivo” y con la parte final de este proceso, en la que los alumnos estudian el texto que servirá de dictado: no hay “dictados sorpresas”. Opinamos, pues, que lo más interesante de este trabajo es la reflexión inicial que se da sobre la enseñanza de la ortografía y la teoría expuesta; no las actividades.

A. Camps Mundó, Milian Gubern, Bigas Salvador, M. Camps Mundo y Cabré Castellví, en *La enseñanza de la ortografía* (1990) intentan demostrar -mediante la reflexión sobre su didáctica y también sobre la actuación del profesor de lengua en el aula- que la enseñanza de la ortografía no es una actividad mecánica. Proponen algunas actividades, y entre ellas se plantea el uso de juegos ortográficos que obliguen al alumno a reflexionar sobre su propia ortografía, lo que nos interesa

ampliamente. Sin embargo, aunque hayan ido más allá –porque, con los juegos, la diversión ha entrado por fin en las clases de ortografía- la mayoría de las actividades que proponen no se podrán realizar si antes no se ha memorizado una regla ortográfica. Y es que, como estamos viendo, la intención de superar la enseñanza memorística de la ortografía la tienen la mayoría de los estudiosos en el tema, pero a la hora de la verdad, cuando se trata de presentar actividades que abandonen este tipo de didáctica, se cae en el mismo error. Si queremos que los resultados sean diferentes, las actividades deben ser igualmente distintas.

Cuatro años más tarde, Ruiz de Francisco, en *La enseñanza de la ortografía. Fundamentación lingüística y didáctica* nos deleita con sus atractivas e interesantes reflexiones. La obra se divide en tres partes: en la primera, la autora medita largamente sobre distintos aspectos de la ortografía: qué es, por qué es tan importante, cómo se la ha considerado en distintas épocas, qué investigaciones actuales hay sobre ella y cuáles son las dificultades que conlleva querer aprenderla. En la segunda, se centra en cómo este temario, la ortografía, debería presentarse y tratarse en el aula. En resumen, Ruiz de Francisco afirma que los objetivos principales del docente deben ser desarrollar una actitud positiva hacia la escritura correcta y conseguir que los estudiantes desarrollen también el gusto por la lectura. En el presente trabajo se considerarán esenciales tales objetivos por estar totalmente de acuerdo con la autora. También se expone que los contenidos pueden dividirse en tres apartados distintos: a) la ortografía de la palabra, b) la ortografía de la frase y c) la ortografía suprasegmental, clasificación que incluiremos en el programa de nuestra nueva asignatura. También defiende que la óptima metodología es la que se apoya en tres tipos de enseñanza: la visual, la auditiva y la psicomotriz, así que propone estudiar las palabras de forma visual (observar), auditiva (escuchar) y cinestésica (escribir). Tras haber presentado algunos juegos ortográficos en los que se puede desarrollar esta metodología, cita algunas ideas, en las que de nuevo estamos de acuerdo, sobre cómo evaluar: siempre se debe mantener un control constante de las actividades y la corrección debe ser instantánea. Además, como evaluación final, el dictado, la composición escrita o los ejercicios con textos incompletos, son unas buenas actividades. Finalmente, la tercera parte está dedicada a la exposición de los resultados de su investigación, en la que se mejoró la ortografía de muchos diversos usuarios a partir de un programa de radio. Como ya hemos hecho notar, en esta obra se tratan muchos aspectos que, ahora sí, consideramos avances en la didáctica de la ortografía.

Como se ve, empezamos a observar ya innovaciones, pero no en todas las publicaciones: la obra de Bustos Sousa (1995) es un tratado de ortografía que solamente propone la realización de muchos dictados para el aprendizaje de la ortografía. Aunque no desesperemos, porque las mejoras en las

investigaciones sobre la didáctica de la ortografía siguen: Dido, en *Clínica de ortografía. Una búsqueda abierta a nuevos recursos* (2001) pone de relieve que ejercicios como los dictados, la memorización de las reglas o el uso reiterativo del diccionario no dan buen resultado. Asimismo, también está de acuerdo con algo que compartimos en este trabajo: es imprescindible partir de los intereses de los alumnos. En esta obra la teoría y la práctica, por fin, sí van acorde: tras criticar los métodos tradicionales, Dido propone algunos innovadores ejercicios ortográficos que requieren la participación activa del alumnado y su reflexión; así, por ejemplo, propone uno en el que los estudiantes deben definir en qué consiste la dificultad de la escritura de una palabra en concreto. Nos quedamos con este instar a los alumnos a sugerir cómo pueden aprender a escribir determinadas palabras sin equivocarse.

Barberá Albalat, Collado Moya, Morató Ascó, Pellicer Iborra y Rizo Soler (2001) en *Didáctica de la ortografía. Estrategias para su aplicación*, después de exponer los resultados de una investigación que demostraba la desidia de los jóvenes hacia las normas ortográficas, explican distintas maneras de tratar la ortografía en el aula: con el método deductivo, inductivo y analítico-sintético y también con el enfoque lúdico, ideovisual, cognitivo o comunicativo. Aunque proponen varias actividades de realización individual -un aspecto que nosotros intentaremos evitar- también exponen muchos posibles juegos para realizar en un aula de Educación Primaria. Lo que en “Ortografiate” queremos demostrar es que se pueden presentar juegos muy interesantes también a los alumnos de mayor edad. Como se verá en la secuenciación de actividades, nos quedamos con los múltiples enfoques que se pueden adoptar al trabajar la ortografía

Ya en 2010 Gabarró Berbegal y Puigarnau García, en *Buena ortografía sin esfuerzo con PNL* dan un gigantesco paso en la investigación: aseguran haber hallado el método más eficaz para enseñar ortografía. Exponen que la percepción de la información se realiza a través de los sentidos, y que, observando el movimiento de los ojos de un sujeto podemos saber mediante qué canal este está percibiendo y procesando la información. Aplicando estos conocimientos a la ortografía, podemos saber en qué estado del proceso de aprendizaje se encuentran nuestros alumnos y, por tanto, podremos detectar si estos están usando el canal adecuado observando el movimiento de sus ojos. El mejor canal, dicen, es el visual, porque la característica esencial de las personas que tienen buena ortografía es su elevada memoria visual. Describen, pues, los pasos mentales que debemos seguir para tener una buena ortografía, y, aunque aquí no se vayan a citar todos, en síntesis, se trata de ejercitar la memoria visual imaginándote la palabra de colores distintos, escribiéndola con el dedo en el aire o deletreándola, primero, desde el final y, después, desde el principio. En este trabajo se

practicarán algunos aspectos de este método, pero no todos ya que algunos son difíciles de llevar a cabo si no es individualmente.

Creemos que el procedimiento de Gabarró y Puigarnau es muy arriesgado ya que, cuando de didáctica se trata, no puedes “jugártela solo a una”. Habrá alumnos que aprendan más con otros enfoques y por eso no consideramos que sea lícito, aunque confiemos en el método que proponen, configurar toda nuestra asignatura centrándonos solamente en el canal visual. Comes Nolla, cinco años antes, ya puso de relieve lo que acabamos de plantear: “El hecho de que las causas que originan las dificultades ortográficas puedan ser diversas y de que no haya dos alumnos iguales, hace difícil justificar una única metodología, aplicable a todos los problemas ortográficos” (2005:21). Así, en *Atención educativa al alumnado con dificultades ortográficas*, se expone la ortografía desde distintos puntos de vista (óptica constructivista, enfoque cognitivo y metacognitivo), se clasifican los diferentes tipos de errores ortográficos y se propone su reeducación. Algunas de estas propuestas que ofrece como actividades “reeducadoras” son realmente provechosas ya que no son de memorización, sino de reflexión: el profesor, por ejemplo, ha de conseguir que el alumno “se cuestione sus decisiones gráficas ante las dudas que se le plantean al escribir ciertas palabras” o que averigüe “qué procedimientos, estrategias o recursos le son más útiles para llegar a escribir correctamente las palabras afectadas y solucionar las dudas de escritura” (Comes 2005: 81). Este tipo de tareas son las que pretendemos presentar en el crédito variable que aquí creamos.

Aunque realmente son pocas si tenemos en cuenta la envergadura del problema, advertimos que sí hay ya algunas propuestas que quieren tratar la ortografía en las aulas de una distinta manera a la de ahora, pero estas siguen estando al lado de un gran número de obras que continúan proponiendo ejercicios muy repetitivos, tradicionales, de memorización, aburridos y, sobre todo, ineficaces. En esta línea nos encontramos con la “guía práctica de autoaprendizaje y autoconsulta” que Aranda Aguilar (2010) plantea en su obra: tras un exhaustivo, actualizado y minucioso manual de ortografía, las actividades anexadas son solamente dictados para copiar o textos a los que hay que añadir la puntuación. Son tareas muy bien escogidas, montadas y expuestas, pero consideramos que nos servirían, otra vez, tan solo para la evaluación y no para el aprendizaje. Así, esta obra resulta excelente si lo que se busca es un manual en el que poder resolver algunas dudas ortográficas, pero en cuanto a didáctica, no está bien planteada.

Para acabar con un optimista tono este apartado, tenemos que informar de la existencia de una obra que da un enfoque muy innovador a la didáctica de la ortografía y que tiene muy similares objetivos

que los nuestros: Carratalá Teruel (2013), en *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española. La competencia ortográfica*, hace una dura crítica a los planteamientos didácticos que hoy aún siguen vigentes y, para mejorar la ortografía, propone: una clara pronunciación, servirse del vocabulario de uso frecuente, no presentar nunca las palabras con letras mutiladas, seleccionar muy bien los textos con los que se va a trabajar, solo presentar aquellas reglas realmente válidas (sin casi excepciones), estudiar antes los textos –de fácil escritura- que se vayan a dictar y usar el método viso-audio-motor-gnósico. En la mayoría de las actividades que sugiere, el usuario ha de reflexionar, buscar él mismo el significado de la palabra para poder completar una oración, explicar la diferencia entre dos ejemplos, etc. En definitiva: se desacreditan, por completo, las actividades memorísticas.

En conclusión, podemos observar que la intención de un cambio en el tratamiento de la ortografía dentro de las aulas es común: casi todas las obras citadas exponen la problemática de los métodos actuales. Sin embargo, esta teoría no se aplica cuando se crean los ejercicios, y los mismos autores que criticaban tales métodos, acaban siguiendo el mismo patrón. Aun así, hemos visto que sí hay estudios en los que la teoría va a acorde con la práctica y, por tanto, los investigadores han sugerido actividades innovadoras para la mejora del aprendizaje de la ortografía. Podemos afirmar que el problema radica, pues, en que estas propuestas minoritarias pero reformadoras no se aplican en las aulas: sea por desconocimiento o por desconfianza, la metodología que escapa de lo tradicional no está presente en el programa de las asignaturas de nuestros institutos, y, aunque los alumnos sigan cometiendo copiosas faltas ortográficas, no se destierran los métodos arcaicos ya hoy desautorizados por sus infortunados resultados. Por ello, creemos en la real necesidad de implantar algunos innovadores métodos de la didáctica de la ortografía y, para ello, hemos diseñado una asignatura que recoge los aspectos que encontramos más útiles de toda la bibliografía consultada y que incorpora también nuestra creatividad.

6. LA APORTACIÓN. DISEÑO CURRICULAR DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA: CREACIÓN DEL CRÉDITO VARIABLE “ORTOGRAFÍATE”

6.1 Introducción al crédito variable

Lo que en el presente trabajo se propone es la creación de un crédito variable para segundo de ESO en el que asistirán aquellos alumnos que más dificultades tengan con la escritura correcta de las palabras. El grupo meta es segundo de la ESO porque se ha considerado el curso perfecto para mejorar la ortografía: tras haber cursado ya el primer curso de secundaria –en el que el alumno aún

se estaba habituando a la nueva etapa estudiantil- el equipo docente tendrá, al comienzo del segundo curso, ya bastantes escritos de los estudiantes para decidir quién necesita más ayuda en la materia.

Así, aunque se plantee como un crédito variable, la propuesta es que esta asignatura sea obligatoria para los alumnos que cometan más errores ortográficos y voluntaria para aquellos que quieran saber más. Se propone que sea trimestral porque, de esta manera, la asistencia podrá ser rotativa: si un alumno, tras haber asistido durante el primer trimestre a esta asignatura, no consigue con éxito lograr los objetivos del crédito variable, tendrá que quedarse también en el segundo trimestre. Asimismo, si un alumno que empezó bien el curso, empeora la producción de sus textos, deberá asistir a nuestra innovadora asignatura durante el segundo trimestre. Creemos que esta es la única manera de realizar una enseñanza individualizada; pues los que más dificultades tengan con la ortografía llevarán más tiempo asistiendo a “Ortografía” y el docente podrá hacer un seguimiento más escueto de su evolución de manera continua, conocer sus hándicaps más complicados y, en consecuencia, ofrecerle materiales exclusivos para él.

Los objetivos de la materia: Habituar al alumnado, mediante la ejecución de muchas diversas actividades que necesitarán su participación activa, a tener presente la importancia de escribir correctamente.

Los contenidos de la asignatura en “Ortografía”. Somos conscientes de que trabajar una materia tan específica como la ortografía conlleva también estimular el uso de otros ámbitos como es el de la comprensión lectora, la caligrafía, el conocimiento de la estructura de distintos géneros discursivos o incluso el trabajo en grupo. Aun así, hemos querido ser realistas y poner de relieve aquellos contenidos que vayan en consonancia tan solo con el objetivo de la asignatura: que los adolescentes, concienciándose de la importancia de la buena ortografía, reduzcan notablemente las faltas de ortografía que cometen. Quedando advertido esto, nombramos los contenidos del Área de Lengua y Literatura Españolas en segundo de la ESO que se van a tratar en “Ortografía” (Dimensión comunicativa, Conocimientos del funcionamiento de la lengua y su aprendizaje):

- Reconocimiento del párrafo como una unidad de sentido y también de la puntuación como mecanismo organizador del texto escrito.
- Conocimiento y aplicación de leyes ortográficas de excepción en la mayoría de textos de producción propia.
- Uso de estrategias de corrección lingüística y revisión gramatical de los textos mediante el uso y la

consulta de diccionarios, herramientas informáticas de revisión de textos, compendios gramaticales y compilaciones de normas ortográficas.

- Aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje y actitud positiva de superación.
- Uso de estrategias de autoevaluación y autocorrección en el proceso de realización de las producciones escritas.
- Concienciación del progreso en el aprendizaje lingüístico y comunicativo.

De acuerdo con los contenidos que se acaban de exponer, la competencia que más se trabajará en “Ortografía” es la 7; de expresión escrita: Revisar el texto para mejorarlo y tener cura de su presentación formal en función de la situación comunicativa.

6.2 PROGRAMA: ÍNDICE DEL TEMARIO DE LA ASIGNATURA CON SU CALENDARIO. PLAN DE TRABAJO.

6.2.1 Índice del temario

En el temario que a continuación se expone se puede observar qué es lo que se va a trabajar en “Ortografía”. Como más adelante se verá, hemos establecido un calendario, pero este temario se estudiará también al unísono según las dificultades que vayan surgiendo en el aula:

- a) ¡Tenemos la solución! Sabemos qué palabras son las que te cuesta escribir:
 - Palabras interesantes (1), palabras interesantes (2)
 - Plurales sorprendentes
 - Diferencias entre el catalán y el español
 - Palabras homófonas
 - Normas de acentuación y tildes diacríticas
 - b) La ortografía de la palabra o uso correcto de las letras con las que debe escribirse cada uno de los vocablos:
 - el uso de la H
 - ¿G o J?
 - ¿V o B?
 - ¿M o N?
 - y sus variantes...
 - c) La ortografía de la frase, la adecuada utilización de todos los signos de puntuación.
 - punto, coma, punto y coma, exclamaciones, interrogaciones, puntos suspensivos...
- ¿QUÉ?

d) La ortografía suprasegmental.

-La acentuación, un mundo facilísimo.

6.2.2 Calendario

A partir del calendario escolar del presente curso (2014/15), el primer trimestre abarca desde el 15 septiembre (lunes) hasta el 23 de diciembre (martes). De esta manera –como los créditos variables son de dos horas semanales- tenemos 14 semanas para desarrollar la asignatura “Ortografía”, lo que suponen 28 horas lectivas.

Por motivos de espacio, este trabajo no puede abarcar la realización de todas las secuencias didácticas de la asignatura. Sin embargo, no se ha considerado adecuado dejar de explicar todas y cada una de las sesiones y dar solo una muestra de algunas, ya que se está presentando todo un crédito variable y no cómo tratar la ortografía, durante algunas sesiones, desde dentro de la asignatura de Lengua y Literatura Castellana. De este modo, y siendo consciente de la necesidad de presentar lo siguiente mediante secuencias didácticas bien estructuradas, se ha optado por resumir – en la medida de lo posible- el funcionamiento de esta asignatura uniendo en un solo texto la metodología, la temporalidad, los objetivos y los contenidos de cada sesión.

Semana 1: motivación del alumnado y primera redacción

SESIÓN 1

En la primera clase se repartirá el índice del temario a los alumnos y se presentará el curso creando enigmas con palabras de escritura difícil y/o dudosa:

anfíbio/amfibio, hocico/ocico/ conserje/conserge, economía/economía,
guion/guión, incluido/incluido, porque/por que/porqué/por qué.

El docente deberá, entonces, preguntar al grupo-clase cómo creen que se escriben estas palabras (cuadro) y, evidentemente, habrá incorrecciones en las respuestas. El objetivo es que los estudiantes entiendan y vean la razón de asistir a este curso. Seguidamente, se informará al alumnado que saldrá de esta asignatura sabiendo todas estas cuestiones de las que hoy dudan. El docente les pasará dos documentos: “Reglas fundamentales de ortografía” y “Novedades de la Ortografía de la lengua española (2010)”¹, un material que siempre deberán traer a clase junto con una libreta que será de

¹El documento “Reglas ortográficas fundamentales” se ha extraído de Sanjuán Nájera (1994), y está disponible en la red: http://aulavirtual.maristasmediterranea.com/pluginfile.php/85174/mod_resource/content/1/Reglas_fundamentales_de_ortografia.Resumen.ESPA_08_09.pdf. Creemos que es muy adecuado para que les sirva de guía a los alumnos de nuestro crédito variable, pues solo consta de dos páginas ya que en él solo se hacen constar aquellas reglas que realmente son útiles; que no tienen casi excepciones. Por otra parte, las novedades de la RAE deben también poder consultarlas ya que

uso exclusivo para esta asignatura. En esta libreta apuntarán, durante el curso, aquellas palabras que consideren más dificultosas, y se la nombrará “la libreta de mejorables”. Se pasará a los alumnos una fotocopia con dos textos: uno de Juan Ramón Jiménez y otro de Gabriel García Márquez, ambos, en contra de la ortografía. Estos fragmentos están adjuntados en el anexo 1. Cuando el texto haya sido leído y comentado entre todos, se empañará a los estudiantes a que ellos mismos den razones de peso a favor de la ortografía, es decir, a que refuten la opinión de estos dos grandes escritores. A medida que estas razones de defensa de la ortografía vayan saliendo, el profesor las irá apuntando a la pizarra. Como mínimo, entre ellas, deberían estar presentes las siguientes:

- La ortografía es una forma de unificar un lenguaje como el español, que tiene una comunidad tan amplia de hablantes, y de distintas culturas. También podríamos decir que “el dominio de esta técnica consolida, en los individuos, la pertenencia a un grupo” (Camps Mundó y VV.AA, 1990: 9).
- La ortografía es vital para el progreso académico.
- Sin la ortografía la comprensión lectora podría llegar a ser muy dificultosa en algunas ocasiones. La buena ortografía asegura la transmisión del mensaje.
- La ortografía es un elemento social que te despunta como persona culta o analfabeta (la ortografía como sello de identidad socio-cultural).

Estas conclusiones se escribirán en una cartulina: los alumnos realizarán un mural en el que estén presentes todas las razones a favor de aprender ortografía. El montaje deberá permanecer colgado en el aula, a la vista de todos, durante toda la asignatura, para que no se olvide la importancia del temario.

SESIÓN 2

Durante la segunda sesión, los alumnos deberán escribir en clase una redacción, con las pautas marcadas, sobre algún aspecto de todo lo que se ha tratado en la clase anterior. Este escrito servirá al docente para hacerse una idea del nivel ortográfico de los estudiantes. Dicha redacción no deberá traspasar más que un folio, así que el docente tendrá tiempo de irles marcando las faltas de ortografía que realizan mientras estos escriben y ellos mismos serán los que deberán modificar la errata: el docente solo deberá decirles qué palabra está incorrectamente escrita para que ellos ejerzan como correctores (autocorrección). Así, la sesión estará dedicada a: 1. Redactar un texto libre de opinión sobre la ortografía y 2. Solucionar las incorrecciones de la redacción simultáneamente. Los alumnos escribirán en su libreta de “mejorables” aquellas palabras en las que han errado para empezar ya a crear su propio vocabulario cacográfico.

habrá palabras que estarán acostumbrados a leer de una manera que ahora ya no es correcta. Este documento, realizado por la Fundéu, también está en línea: <http://www.fundeu.es/wp-content/uploads/2013/01/FundeuNovedadesOrtografia.pdf>

El docente irá supervisando esta tarea y, cuando un alumno no sepa corregir una palabra y esta se rija por una norma, le guiará para que este encuentre él mismo la solución en los documentos que tiene. Si, por el contrario, la palabra no se rige por ninguna norma de ortografía, el profesor animará al estudiante a buscarla en el diccionario.

Semana 2: mejora del vocabulario más complicado

SESIÓN 3

Cada uno de los estudiantes irá pasando a la pizarra y explicará a sus compañeros qué faltas de ortografía realizó el día anterior (contará las que él quiera, no es cuestión de avergonzar a nadie) y, si se rige por alguna regla, tendrá también que exponerla en clase. El docente deberá incitar al alumno a reflexionar sobre qué dificultad tiene esa palabra y también a proponer una manera de solucionar esta complejidad. El objetivo de estas tres sesiones es observar el nivel de los estudiantes y que ellos mismos también sepan sus propias complicaciones. Cuando todos los alumnos hayan salido a explicar delante de la clase qué palabras escribieron en su libreta de “mejorables” y qué método usaron para conocer la escritura correcta de estas, se cambiará de actividad para hacer la clase más amena y seguir con el tema de la importancia de la ortografía.

El tiempo restante estará dedicado a observar los ejemplos que Mesanza López (1995: 254-207) ofrece de errores ortográficos en la prensa escrita (véanse estos en el anexo 2). El docente, cuando tenga proyectado a vista de todos los alumnos estos ejemplos, preguntará al grupo-clase cuántas faltas de ortografía pueden detectar. Las erratas irán surgiendo y, si alguna no saben verla, el profesor seguirá insistiendo diciendo cuántas aún hay por descubrir.

SESIÓN 4

Esta sesión se dedicará a aquellas “palabras interesantes (1)” del índice del temario. Se usará el vocabulario cacográfico que nos ofrece Luceño Campos (1988) por ser el más breve, y por tanto útil, y también el propuesto por Barberá Albalat, Collado Moya, Morató Ascó, Pellicer Iborra y Rizo Soler (2001) por ser el más actual que hemos hallado. También se añadirán algunas palabras más - que consideramos igualmente dudosas a ojos de los alumnos- como “currículum vitae”, “güisqui”, “sándwich”, “ciempiés”, “carné”, “ojalá”, “inmediato”, “yogur”, “posponer”, “postsocialismo”, “ex mujer”, “arcoíris”, “vieira”, “búmeran/bumerán”, “sintecho”, “zum”, “esnób”, “sexí”, “cedé” y “panti”.

Para trabajar con estas, se creará el siguiente juego durante los primeros 20 minutos: el docente pronunciará una palabra de los listados mencionados y el alumno que antes levante la mano, saldrá a la pizarra a escribirla. Si este estudiante la ha escrito bien, ganará +0,10 de la nota final. Si, por el contrario, el docente informa de que no está bien escrita, otro alumno voluntario podrá corregirla y si la corrección está bien, este ganará 0,05 de la nota final. Finalmente, si esta corrección es incorrecta, será el docente quien la corrija.

En los 30 minutos siguientes, la dinámica cambiará: ahora ya no tendrán opción a lograr más nota de la asignatura, pero la clase se dividirá en grupos de 4 y el docente dictará aquellas mismas palabras. Cuando un grupo crea haber escrito bien la palabra, levantará la mano. El docente hará de árbitro e irá apuntando los puntos positivos a los grupos. El grupo que menos faltas ortográficas haya realizado (y con mayor rapidez) quedará exento de escribir, el próximo día, tales palabras en la pizarra. Al final de la clase, en los últimos diez minutos, se entregará a los alumnos un cuaderno con: 1. El vocabulario cacográfico de Lorenzo Delgado (1980), 2. Las palabras dificultosas que proponen Barberá Albalat, Collado Moya, Morató Ascó, Pellicer Iborra y Rizo Soler (2001)) y 3. Aquellas que el docente añada. Se comentará el contenido de estos documentos.

Semana 3: Resolución del juego de letras, memoria visual y textos de los alumnos

SESIÓN 5

Los alumnos que “perdieron el juego” de la anterior sesión, escribirán en la pizarra las palabras que se trabajaron, y estas deberán ser copiadas en la libreta de “mejorables” por parte de todos los alumnos. Seguidamente, el docente escribirá en la pizarra algunas palabras que se rigen por una norma ortográfica con M o N, B o V, G o J y también H. Se trata de que los alumnos descubran la norma ortográfica a partir de tales ejemplos (método inductivo), así que el profesor deberá incitar a que estos digan qué ven. Un ejemplo de las palabras que pueden ayudar al alumnado a deducir las normas ortográficas, en este caso de M-N, es el siguiente:

Cambio	Invierno
Ambulancia	Envidia
Ambición	Enfadada
Campeón	Anfibio
Comprender	transformar, constancia, instituto
Imposible	Inútil
Imbécil	Inacentable

Cuando las reglas hayan sido deducidas, el docente les preguntará qué pasa, entonces, con determinadas palabras, que serán excepciones. Estas pueden ser, por ejemplo, las siguientes (G-J):

jengibre, ajeno, berenjena, tejer, crujir. No consideramos útil, en este momento, explicarles todas las inacabables excepciones ya que perderíamos la credibilidad como profesores que defienden la ortografía: los alumnos caerían en un escepticismo del que sería difícil rescatarles. De esta manera, se ha optado por creer más oportuno informales de que no todo se rige por reglas ortográficas pero que hay eficaces maneras de combatir estos, como Pujol Llop los llama, “demonios ortográficos” (1997: 16, 84, 95, 99, 161, 209, 210, 211, 219, 220, 232, 234, 240). Así, siguiendo de cerca la metodología propuesta por Gabarró Berbgal y Puigarnau García (2010) pediremos a los alumnos que, tras haber copiado en la libreta de “mejorables” algunas de estas excepciones, formen parejas. De lo que se trata, durante los 30 minutos restantes, es que uno de ellos deletree una de las excepciones trabajadas, primero, empezando por el final y, después, por el principio. El otro alumno le informará de si lo está haciendo bien y, en el último cuarto de hora, los papeles se invertirán.

Lo que conseguimos con este procedimiento es reforzar la memoria visual de la escritura de esas palabras en la mente del estudiante. Antes de acabar la clase, se les pedirá que el siguiente día traigan un texto que a ellos les guste: cualquiera. Podrán elegir artículos de periódico, la biografía de un grupo musical que les encante, una novela que están leyendo, un texto reivindicativo que se identifique con sus ideales, etc.

SESIÓN 6

Al empezar la sesión, se pedirá a los alumnos que escojan un fragmento del texto que han traído (más o menos, una página). Seguidamente, tendrán que subrayar aquellas palabras que les resultan más difíciles y, cuando esto ya lo tengan realizado, el docente les informará de aquellas que se rigen por una norma y los estudiantes deberán buscarla en sus documentos (recuérdese: “Reglas fundamentales de ortografía” y “Novedades de la Ortografía de la lengua española”). El docente irá controlando esta tarea y resolviendo las dudas que los alumnos tengan. Siguiendo una propuesta de Dido (2001: 33) se trata de que los alumnos, después de seleccionar las palabras que consideran de difícil escritura, definan en qué consiste esa dificultad y sugieran cómo podrían aprenderla a escribir sin dudar. Así, cuando hayan finalizado la búsqueda de soluciones en los documentos, cada uno deberá exponer delante de la clase qué texto ha traído y después escribir en la pizarra aquellas palabras que han considerado dificultosas para, finalmente, explicar una vez más a sus compañeros qué solución han encontrado en los documentos. Con las palabras que no se rijan por ninguna norma, el profesor sugerirá opciones para no dudar de su escritura, como puede ser el de reseguir el contorno para fijar la imagen visual:

había

ayer

Semana 4: Repaso con dictado propio

SESIÓN 7

En este punto del curso habremos trabajado, de distintas formas, las siguientes partes del temario: las “palabras interesantes (1)” (sesión 4), la normativa ortográfica de las letras (M, N, B, V, G, J y H) con sus excepciones (sesión 5) y, además, ese vocabulario que resulta complicado para los alumnos que tenemos en el aula (sesión 2, 3 y 6). Creemos que es el momento de hacer un repaso para saber cómo el alumnado ha ido recibiendo toda esta información. El docente procederá, pues, a dedicar el primer cuarto de hora a repasar, siempre haciendo participar al alumnado, el vocabulario que hasta ahora se ha trabajado.

Tras este repaso, el profesor escribirá en la pizarra algunas palabras que se rijan por las reglas ortográficas de las letras y algunas que los alumnos escribieron mal en su primera redacción. Los estudiantes deberán redactar unas 10-15 líneas en las que salgan, por lo menos, 5 palabras de las que están escritas en la pizarra y 5 del vocabulario cacográfico de Barberá Albalat y VV.AA (2001) y/o de Lorenzo Delgado (1980). El docente corregirá simultáneamente el texto que los estudiantes vayan redactando. Como siempre, sin aportarles la solución: les marcará aquellas palabras incorrectas y les ayudará a buscar la solución en sus dos documentos. Si la palabra no se rige por ninguna norma, deberá ser igualmente el alumno el que la intente corregir o el que la busque en el diccionario.

SESIÓN 8

En esta sesión se usarán los propios textos de los alumnos para realizar un dictado. Así, el profesor recogerá los textos que escribieron en la sesión anterior y los volverá a repartir al azar. Los alumnos se pondrán por parejas y cada uno dictará un texto distinto al otro. Cuando este procedimiento haya acabado, se pedirá a los estudiantes que copien aquellas palabras en las que han cometido faltas en la libreta de “mejorables”. Seguidamente, deberán inventarse una ilustración que tenga que ver con el significado de estas palabras (pictograma) para recordar cómo se escriben. Les mostraremos el siguiente ejemplo para que se hagan una idea de lo que se les pide:



En este link hay múltiples ejemplos de esto: <http://www.editorialyalde.com/curso/htmldocs/libro6/libro6.html> (hacer clic en “vocablos del curso”). Lo que buscamos con este método es reforzar su memoria visual. Finalmente, se pedirá a los alumnos que en la siguiente sesión traigan otro texto que les guste.

Semana 5: La puntuación.

SESIÓN 9

Se informará al alumnado de cuál será la tarea final para que puedan ya ir creándola: deberán fotografiar faltas de ortografía que encuentren por la calle, en cualquier cartel, o en cualquier tipo de publicación, y traerlas a clase digitalizadas. El último día de clase harán, individualmente, una presentación oral a través de un power point en el que deberán estar los carteles fotografiados. El alumno dirá cuál es la errata y, si esta falta ortográfica se hubiese podido evitar conociendo una regla de ortografía, deberá también explicar esta. Si, por el contrario, esa palabra no se rige por ninguna regla ortográfica, el estudiante deberá informar al grupo-clase cómo podrían aprender, aquellos que realizaron esa falta ortográfica, a escribir bien esa palabra. Se trata de que pongan en práctica otra vez los métodos de memoria visual que en “Ortografíate” se enseñan (reseguir el contorno de la palabra para recordar su forma, modificar el formato de la letra de la palabra para que esta vaya acorde con su significado, ilustrar la palabra para recordar una letra en concreto y, deletrear – primero- desde el final esa palabra y –después- desde el principio). Como mínimo, deberán enseñar cinco fotografías. Un ejemplo para mostrarles:



Consideramos que, al llevar cuatro semanas trabajando aspectos ortográficos puros (erratas) deberíamos tratar ahora algo que se aleje un poco de este temario para no aborrecer al alumnado. Así, creemos que una buena manera de conseguir que sigan interesados en la asignatura, es trabajar el tema de la puntuación de un modo ameno y divertido. Este crédito variable se centra más en las faltas de ortografías arbitrarias (las erratas de escritura por desconocimiento) y no en temas más pragmáticos y gramáticos como es el de la puntuación o el de las mayúsculas. Por tanto, lo único que se pretende con las siguientes sesiones es demostrarles lo importante que puede llegar a ser la puntuación para que, cuando este temario se trabaje en la “clase común”, atiendan. Después de presentar la tarea final, la clase empezará mostrándoles esta ilustración:

Vamos a comer niños.
Vamos a comer, niños.

Comas
Salvan vidas

Se pedirá que expliquen la diferencia semántica entre ambas oraciones para introducir el tema. Evidentemente, es algo que les va a gustar y, con ello, quedará muy clara la justificación de lo que se va a hacer a continuación. Lo que se propone es que se lea el pequeño fragmento de la obra *Pregúntale a Alicia* que se encuentra en los anexo 3 del presente trabajo. Durante la lectura, los estudiantes deberán subrayar las puntuaciones que encuentren. Todos tendrán el texto delante y la lectura la puede empezar el docente y acabar un alumno. Con el texto leído y con todas las puntuaciones ya señaladas, se indicará al alumno que intente individualmente describir, en una frase, para qué sirve cada tipo de signo de puntuación. Cuando tengan estas definiciones escritas, se pondrán en grupos de tres para comparar las contestaciones y, cuando hayan acordado una unánime respuesta para cada signo de puntuación, el docente preguntará la definición a cada grupo y el resto de los alumnos deberán decir si tienen algo que añadir. Toda esta información la irá apuntando a la pizarra un alumno y los otros deberán tomar apuntes en la libreta de “mejorables” (no copiar directamente, pues creemos que es pedagógicamente inútil).

SESIÓN 10

La primera media hora de esta clase estará dedicada a puntuar algunas oraciones que el profesor escribirá en la pizarra. Lo resolverán en parejas y, en los treinta próximos minutos, se realizará la misma actividad pero ahora ya no con frases, sino con un fragmento extraído de uno de los textos que los alumnos trajeron en la sesión anterior (esto se les indicó en la sesión 8). El docente, al recoger estos textos, habrá elegido ya uno que tenga variados tipos de signos de puntuación y habrá eliminado estos, así que de lo que se trata ahora es que los estudiantes puntúen ese discurso escrito correctamente. Finalmente, un alumno leerá su propuesta y los otros deberán ir diciendo si ellos han realizado algo distinto mientras el profesor acepta por correcta o no tal respuesta. Si la propuesta de algún alumno no está bien, serán los otros compañeros los que intentarán explicarle el porqué.

Semana 6. Más puntuación=más diversión. Prueba de nivel.

SESIÓN 11

Para acabar con el tema de la puntuación de una manera divertida y que demuestra su importancia, vamos a pedir a los alumnos que realicen individualmente las ya famosas actividades que se encuentran en el anexo 4 (extraídas de Mesanza López, 1995: 158-160). Les dejaremos media hora para que las realicen individualmente, pues creemos que –aunque les resultará divertido- necesitarán tiempo para reflexionar sobre ellas. Finalmente, se trata de que comparen sus soluciones con tres

compañeros más y que, a continuación, se corrija este ejercicio con toda la clase. Antes de acabar la sesión, se aconsejará vivamente a los alumnos que se miren la redacción que escribieron en la segunda sesión del curso (opinión sobre la ortografía) porque el siguiente día se jugarán un 10% de la nota final. También se les comunicará que la clase siguiente se realizará en el aula de informática.

SESIÓN 12

Estando casi en el meridiano de curso, creemos necesario realizar una prueba de nivel para ver el progreso de aprendizaje de los alumnos. ¿Qué mejor manera que escribiendo algo que ya escribieron durante la primera semana? Los alumnos se pondrán en parejas y uno dictará al otro las 15 primeras líneas que redactó el segundo día de clase, y después a la inversa. Esta actividad nos ocupará la primera media hora. En el tiempo restante, los alumnos practicarán ortografía mediante un juego interactivo que simula el famoso programa de televisión “Pasapalabra”. Es muy útil ya que el sistema no te acepta la palabra si esta no está perfectamente escrita. Ahí va el link:

<http://www.apuntesdelengua.com/archivos/1ESO/pasapalabra/sergioja1a.htm>

Mientras los estudiantes practican con este juego, el docente corregirá los dictados y los devolverá con una nota, lo que supondrá, como ya se ha mencionado, un 10% de la nota final. Esta evaluación continua les servirá para ver su nivel y, por tanto, para mejorar sus carencias. En esta evaluación, se permitirán como mucho tres faltas de ortografía: si el alumno erra tres veces, la nota será un cinco. Si comete dos faltas de ortografía, se le puntuará con un 6,5 y, si comete una, logrará un 7. Evidentemente, si no hace ninguna falta la nota será un 10 y, si los errores sobrepasan los tres, la nota será un 0.

Semana 7: Plurales sorprendentes & Tildes diacríticas & Palabras homófonas

SESIÓN 13

La sesión 13 va a empezar preguntando a los alumnos cuál es el plural de “régimen” (régímenes), de “carné” (carnés), de “convoy” (convoyes), de “castin” (cástines), de “píxel” (píxeles), de “córner” (córneres) y de “máster” (másteres). Los alumnos dirán la respuesta que les parezca correcta y después el profesor les desvelará estos “plurales sorprendentes”. Seguidamente, el docente pasará a los alumnos una fotocopia del siguiente cuadro:

Club/clubs-clubes	Parquin/párquines	Test/test-tests
Disyóquey/disyoqueis	Tribu/tribus	Papá/papás
Yo/yos-yoes	Bisturí/bisturíes	Gay/gais
Vermú-vermut/vermús	Jersey/jerséis	Espray/ espráis
Tórax/tórax	Pasapurés/pasapurés	Césped/céspedes
Cáterin/cáterin	Interfaz/interfaces	Álbum/álbumes
Plus/pluses	Carácter/caracteres	Ex/ex

Como se ve, se trabajará el apartado del índice llamado “plurales sorprendentes”. Para tratar estas palabras se propondrá el siguiente juego: los alumnos formarán parejas y tendrán que fijarse muy bien en la escritura de las palabras del cuadro y en las que el profesor a mencionado al iniciar la clase. Para ello, se dejarán aproximadamente 10-15 minutos. Se repartirá una cartulina verde y otra roja por pareja. Cada pareja también dispondrá de hojas blancas y de un rotulador de punta gruesa negro. Procedimiento del juego: el docente pronunciará una palabra, en singular o en plural, y las parejas deberán escribir en el otro género tal mote. Cuando la pareja crea que ha escrito la palabra correctamente deberá levantar la cartulina verde. La primera pareja que así lo haga enseñará a toda la clase la palabra tal y como la han escrito. Si la escritura es correcta, esa pareja ganará un positivo (puntos que el profesor irá apuntando a la pizarra). Cuando una pareja consiga 3 positivos, se les premiará con +0,10 para la nota final. Por el contrario, si aquella pareja ha escrito incorrectamente la palabra, otra pareja de la clase levantará la cartulina roja y explicará por qué está mal escrita. Si el razonamiento está bien planteado, el positivo será para la pareja que haya corregido la errata.

Tras haber jugado durante la primera media hora de la sesión, los próximos treinta minutos se dedicarán a las tildes diacríticas. Para ello, el profesor copiará en la pizarra las siguientes oraciones:

- A mí me encanta bailar. Mi bailoteo es muy divertido.
- Mi hermana me lo ha pedido a mí, no a ti. Tú ocúpate de tu familia.
- Quisiera saber tu opinión: tú siempre das buenos consejos.

El docente deberá animar a los estudiantes a averiguar por qué las palabras subrayadas a veces se acentúan y a veces no. Se trata de que entre todos vayan llegando a la solución correcta con la ayuda del profesor. Este elegirá un estudiante para que vaya apuntando a la pizarra las soluciones que se van dando, y este mismo procedimiento se hará con las siguientes palabras: de/dé, el/él, mas/más, se/sé, si/sí, te/té, tu/tú, aun/aún, o/ó, más los demostrativos y interrogativos/exclamativos.

Todos los estudiantes deberán tomar apuntes en su libreta de “mejorables”. Antes de acabar la sesión, el profesor pedirá que todos traigan, en la siguiente sesión, un teléfono móvil o una Tablet para poder conectarse al wifi del centro.

SESION 14

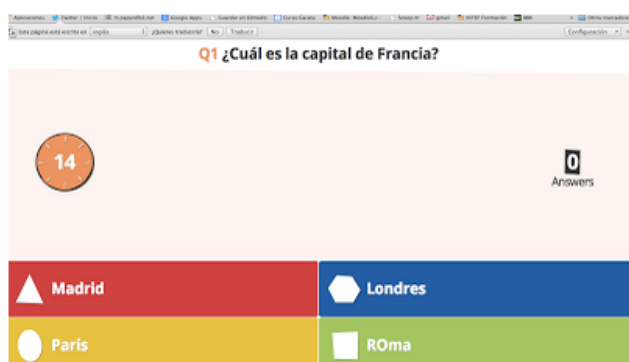
Primeros 30 minutos: Se repasarán las palabras con tilde diacrítica de la sesión anterior. Para ello, se formarán grupos de tres y se repartirán tales palabras. Por ejemplo: a un grupo le tocará formar oraciones con los demostrativos y a otro con de/dé, te/té y aun/aún. Cuando todos los grupos hayan acabado de redactar las frases con las palabras que les ha tocado, se intercambiarán las libretas y

serán los otros grupos los que corregirán el trabajo de sus compañeros. El docente deberá supervisar esta corrección.

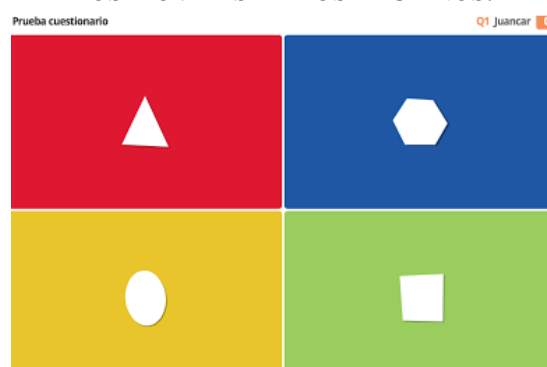
En la segunda media hora se va introducir al alumnado en el estudio de las palabras homófonas. Se pasará una fotocopia a cada alumno (adjuntada en el anexo 5) en la que tendrán todas las palabras homófonas que se trabajarán; las que se han considerado más relevantes a causa de su uso frecuente. Se dejarán unos cinco minutos para que comenten estas palabras con el compañero del lado y se preguntará si hay alguna duda. Sin ninguna explicación previa, el profesor irá pidiendo aleatoriamente a cada uno de los alumnos que construya una oración con cada pareja de palabras: de este modo, conseguimos que las dudas vayan saliendo paulatinamente y en plena acción, y también que todos estén atentos por si les toca. Cuando el docente compruebe que los estudiantes han comprendido la diferencia entre los pares o tríos de palabras homófonas, estos deberán conectarse a internet desde su teléfono móvil o Tablet y entrar en www.kahoot.it.

Esta página se puede explotar de muy distintas maneras pedagógicamente, y funciona de la siguiente manera: el docente crea un juego que funciona como un concurso (también se pueden crear debates y encuestas). En realidad, este “juego” son preguntas académicas, es decir; ejercicios que los alumnos deberán responder, así que el docente puede crear todas las actividades que quiera en un mismo cuestionario y, por cada enunciado que cree, propondrá unas cuantas respuestas, de las cuales solo marcará una como la correcta. Esta presentación se queda guardada en la nube y de lo que se trata es que los alumnos entren en www.kahoot.it a través del móvil o Tablet e introduzcan en la página principal (se ve claramente) el código del juego que el profesor les da. Al mismo tiempo, el docente deberá tener el proyector del aula conectado ya que los enunciados de las preguntas saldrán allí. Los alumnos introducirán su nombre y cuando todos están dentro... ¡Comienza el juego! En la pantalla grande del aula, a la vista de todos, saldrán las preguntas y las tres o cuatro opciones (depende) que ellos pueden escoger como respuesta correcta. Cada una de las respuestas tiene un color, y en la pantalla de sus móviles saldrán estos colores y tendrán 20 segundos (lo elige el profesor) para pulsar el color de la respuesta que ellos crean verdadera. Lo ilustramos a continuación:

EJEMPLO DE LO QUE SE VERÍA EN EL PROYECTOR: EJEMPLO DE LO QUE SE VERÍA EN LAS PANTALLAS DE



LOS MÓVILES DE LOS ALUMNOS:



Al ser un poco complicado de entender si no se experimenta, invito al lector de este trabajo a visitar el kahoot que hemos creado sobre palabras homófonas para la asignatura “Ortografía”. Es muy sencillo. Sigán los siguientes pasos:

1. Vayan a este link desde un ordenador <https://play.kahoot.it/#/k/d12bba87-0515-4d3f-a9bc-d82a14675121>
2. Pulsen “play”
3. Pulsen “Start now”. En esta página verán perfectamente el código del juego. No cierren esta pantalla.
4. Entren, desde su móvil o Tablet, en www.kahoot.it e introduzcan el código del juego y después invéntense un nombre (“NickName”). Pulsen “enter”.
5. Verán cómo en la pantalla del ordenador el sistema ya los ha reconocido. Pueden pulsar “Start Now” en esta pantalla, y... ¡A jugar!

A los alumnos este método les resulta muy divertido porque todos están conectados a la vez y compiten entre ellos, aunque en realidad están resolviendo ejercicios académicos. Para demostrarlo, aquí dejamos un vídeo de unos alumnos respondiendo a un cuestionario en clase y esperando a que kahoot les diga si han contestado bien: <https://www.youtube.com/watch?v=UpTEg5IEKII>

Semana 8: ¿Catalán o español?

SESIÓN 15

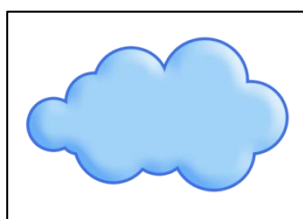
Esta sesión estará dedicada a mostrar al alumno aquellas diferencias entre el catalán y el español; es decir, a trabajar esas palabras de escritura dudosa debido a la interferencia entre ambas lenguas. Para empezar la clase estaría bien que el docente hiciera alguna pregunta del tipo: ¿Cómo se escribe “cuarenta”? ¿Y “reventar”? ¿Y “cabalgar”? ¿Y “cantaba”? ¿Y “es” del verbo ser? ¿Y “había” del verbo haber? Seguramente algunos habrán dudado o incluso habrán respondido mal. El profesor deberá haber escrito en la pizarra todas las opciones que ha ido oyendo.

A continuación se les dará las fotocopias del anexo 6 y, después de comentarlas entre todos, se informará al grupo-clase que tienen 15 minutos para fijarse en la escritura de las palabras en español, así que deberían buscar una táctica para saberlas escribir bien e ir completando su libreta de “mejorables” con aquellas más complicadas porque, después de este tiempo, se hará un juego con esas palabras. El docente les recordará las tácticas de memorización hasta ahora empleadas en la asignatura: crear un dibujo con la palabra, visualizar la palabra en la mente y deletrearla, primero, por el final y, después, por el principio y reseguir el contorno de la palabra para acordarnos de su

forma. Y ahora, ahí va otra: modificar el formato de la letra para que vaya acorde con el significado de la palabra. Ejemplo:



Después de los 15 minutos de reflexión, concentración y memorización, se preparará el material para el juego que se realizará en la siguiente sesión: los alumnos formarán grupos de cinco y, en unas cartulinas blancas que estarán ya debidamente cortadas, deberán escribir las palabras de las fotocopias que estén en catalán. También, si la semántica de la palabra lo permite, podrán dibujar su significado en vez de escribirla en catalán. El resultado será que tendremos muchas cartulinas que, por un lado, estarán blancas y que, por otro, o habrá escrita una palabra en catalán, o habrá un dibujo. Este podría ser un ejemplo de los dos tipos de cartulinas:



Realizando estas fichas se habrán fijado en las diferencias existentes entre ambas lenguas, que es lo que nos interesa. Antes de acabar la clase, el profesor anunciará que en la siguiente sesión se realizará un juego, con las cartulinas que acaban de realizar, en el que podrán optar a conseguir 0,5 para la nota final de la asignatura.

SESIÓN 16

La clase se dividirá en los mismos grupos, de cinco personas. Cada grupo deberá estar rodeando una mesa: las dos parejas se sentarán de manera que la mesa los separe (cada pareja en una banda) y, en medio, deberá estar el quinto alumno, que hará el rol de árbitro. Las cartulinas que crearon ayer las tendrá el árbitro hacia abajo, así que la parte en blanco será la que esté a la vista de los concursantes. De lo que se trata es que el árbitro destape una cartulina y la deje encima la mesa. Las parejas verán, entonces, una palabra en catalán o un dibujo. La que tenga el turno deberá deletrear esa palabra en castellano. Si esto lo hace perfecto, obtendrá un punto. El encargado de apuntar los puntos y de decir si la respuesta es correcta, será el árbitro; que será el único del equipo que tendrá las fotocopias que se repartieron la anterior sesión. Esta actividad durará 20 minutos: el profesor se apuntará qué dos de los cuatro estudiantes han conseguido, en este tiempo, deletrear más palabras correctamente. Esta pareja habrá conseguido +0,25 en la nota final.

En los siguientes 20 minutos la dinámica se modificará: el árbitro cambiará de rol para también poder participar y uno de los concursantes asumirá ahora esa función. El juego sigue: el árbitro

dejará la carta encima de la mesa y los dos equipos tendrán la opción de participar (ya no hay turnos). Así, cuando la carta se disponga encima de la mesa, el equipo que sepa cómo se escribe esa palabra, deberá poner rápidamente su mano encima de la cartulina: el que antes la haya tapado, tendrá la oportunidad de escribir (ya no deletrear) esa palabra en una hoja. Sin que la otra pareja vea qué han escrito, el árbitro dirá si lo han hecho correctamente. Si así es, la respuesta se enseñará y ganarán un punto. Por lo contrario, si la pareja que ha tapado más rápido la cartulina, escribe incorrectamente la palabra en castellano, la otra pareja podrá, si quiere, intentar escribirla bien y llevarse ella los puntos. Finalmente, la pareja que más puntos consiga en estos 20 minutos, será premiada con +0,25 en la nota final de “Ortografía”. Antes de acabar la sesión, el profesor aconsejará a los alumnos que revisen todos los contenidos hasta ahora trabajados porque durante la siguiente sesión habrá repaso y será una buena ocasión para plantear dudas.

Semana 9. Repaso

SESIÓN 17

Ha llegado el momento de dedicar dos sesiones a revisar todo lo que se ha trabajado durante el curso.

El profesor repasará los siguientes contenidos durante los primeros 45 minutos de la sesión:

-las “palabras interesantes (1)”: el docente dictará tres palabras y un alumno saldrá a escribirlas a la pizarra. Y así consecutivamente hasta que todos salgan.

-las reglas de las letras: el docente escribirá una palabra a la pizarra y preguntará a un alumno por qué se escribe de esa manera. Luego, dirá otra palabra y le pedirá que la deletree.

-los “plurales sorprendentes”: se repasarán de la misma manera que las “palabras interesantes (1)”. En este caso, el alumno deberá escribir la palabra en singular y en plural.

Durante este repaso, los alumnos deberían tomar apuntes en la libreta de “mejorables”. Los últimos 15 minutos estarán dedicados al estudio de un párrafo que el profesor habrá extraído de aquellos textos que los alumnos trajeron en la sesión 8. El profesor lo dictará mientras un alumno lo copia en la pizarra. El docente preguntará al grupo-clase qué palabras consideran dificultosas y, entre todos, dirán qué podrían hacer para que aquella dificultad disminuyera. Se apuntarán las palabras complicadas en la libreta de mejorables y se dejará el estudio de este párrafo para la siguiente sesión. Se informará de que en la sesión 19 habrá una evaluación a partir de este párrafo.

SESIÓN 18

El repaso sigue, e igual que en la anterior sesión, se le dedicarán los primeros 45 minutos:

-las palabras homófonas: se dará 5 minutos a los estudiantes para que las repasen. Por turnos, saldrán a la pizarra a escribir oraciones con ellas, así que el docente dirá, por ejemplo, “[rebelar]”, y el alumno al que le toque, escribirá dos oraciones: una con “revelar” y otra con “rebelar”.

-interferencias catalán-español: el profesor dictará las palabras en castellano y los alumnos deberán ir saliendo a la pizarra a escribirlas.

-tildes diacríticas: de la misma manera que las palabras homófonas. El profesor pronunciará, por ejemplo, [te], y el alumno (por turnos) deberá escribir una oración con <te> y otra con <té>.

En los últimos 15 minutos se pasará una fotocopia con el párrafo que se trabajó en la última sesión y cada alumno deberá subrayar aquellas palabras que encuentra más difíciles y realizar algunos de los métodos que se han enseñado en esta asignatura para recordar cómo se escribe una palabra:

-modificar el formato de la letra acorde con su significado.

-realizar un dibujo de aquella letra complicada en la palabra.

-reseguir el contorno de la palabra para recordar su forma.

-deletrear la palabra, primero, desde el final, y después, desde el principio.

Antes de acabar la clase, se informará que la realización de este dictado será durante la siguiente sesión y contará un 25% de la nota.

Semana 10. Evaluación, corrección y “caja de palabras”

SESIÓN 19

Realización del dictado: 15 minutos. El docente lo recoge. Seguidamente, se reparten unas cartulinas, ya cortadas en tamaño pequeño, y se informa al alumno de que van a crear una “caja de palabras” (Camps Mundó y VV.AA, 1990: 97). Para ello, deberán coger las fotocopias del vocabulario cacográfico de Luceño Campos (1988) y también el de Barberá Albalat y VV.AA (2001). De este vocabulario, seleccionarán aquellas palabras que más les cueste escribir correctamente. También podrán añadir alguna palabra que no esté en la lista. La cuestión es que deberán escribir una palabra dificultosa en cada cartulina. Como mínimo, cada uno creará 20 cartulinas. Ejemplo de dos cartulinas:

INGENUO

HOCKEY

(En blanco por la otra cara)

Mientras hacen esta tarea, el profesor corregirá el dictado. Finalmente, les devolverá este ejercicio corregido y añadirán las erratas que hayan cometido en las cartulinas. El profesor comentará los errores más comunes.

SESIÓN 20

Los alumnos se juntarán en grupos de 4 y todas las tarjetas de los componentes del grupo se pondrán juntas en una bolsa. Uno de los 4 hará de árbitro y será el que tendrá la bolsa. El juego funciona de la siguiente manera: el árbitro saca una cartulina, lee la palabra que pone y los concursantes la escriben. Cada uno se apuntará en la libreta de “mejorables” aquellas palabras que han escrito mal. Este juego durará 30 minutos, y los roles cambiarán (árbitro-concursante) a los 15. El docente observará en qué y en cuántas palabras se equivocan.

Durante los 30 últimos minutos los alumnos realizarán individualmente lo que en este trabajo llamamos “ejercicios tradicionales ortográficos”. Así, el profesor pasará la ficha que se encuentra en el anexo 7 para poder comprobar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Y es que ahora, los alumnos, tras haber aprendido ortografía de muy distintas manera, sí están en condiciones de realizar este tipo de ejercicios: la ficha que se adjunta es muy útil si se pretende observar el nivel o evaluar, pero no si lo que se quiere es enseñar ortografía.

Semana 11. Corrección, escritura y acentuación.

SESIÓN 21

El profesor repartirá la ficha de la sesión anterior corregida y comentará con los alumnos los errores más comunes. Así, planteará aquellas respuestas incorrectas y los alumnos deberán corregirlas. Se calcula que el repaso durará 20 minutos. El tiempo restante, estará dedicado a la elaboración de un texto, pues la enseñanza de la ortografía solo será funcional si los hacemos escribir: redactar un texto requiere hablar sobre él, es decir, también sobre ortografía. El docente propondrá el siguiente tema, aunque los alumnos podrán escoger el que quieran: “¿Qué aspectos crees que deberían modificarse para que el funcionamiento de tu Instituto fuera mejor?” El profesor supervisará el proceso de redacción y los animará para que busquen ellos mismos las soluciones para resolver sus dudas.

SESIÓN 22

Se introducirá el tema de la acentuación: seguramente, si se incita a los alumnos a que canten las reglas de acentuación, acabarán saliendo. Así que, entre todos, las dirán y el profesor las apuntará a la pizarra. Después de haber sacado estas conclusiones entre todos, el docente pondrá algunos ejemplos y después pedirá a los alumnos que piensen alguna palabra de cada grupo (agudas, planas, esdrújulas, sobresdrújulas) e irá preguntando estas a cada uno.

Cuando todos hayan dicho por los menos una palabra, el docente dictará cinco vocablos y los alumnos deberán ir saliendo a la pizarra para escribirlos. Este procedimiento se hará hasta que todos hayan salido. Cuando un alumno lo haga mal, serán sus compañeros los encargados de avisarle. Lo

que buscamos es que, cuando un alumno escriba una palabra incorrectamente y otro lo advierta, el que se ha equivocado reflexione, lo corrija, y explique por qué ahora sí está bien.

Semana 12. Más acentuación y más palabras interesantes.

SESIÓN 23

Habiendo quedado claras las normas de acentuación, el profesor escribirá las siguientes palabras en la pizarra: Caída, raíz, armonía, consensuéis, habituáis, fácilmente. Se preguntará al alumnado: ¿Por qué, una palabra llana como caída se acentúa si acaba en vocal? ¿Por qué, una palabra aguda como raíz se acentúa, si acaba en -z? A continuación, el docente preguntará al grupo-clase qué conocimientos tienen de los diptongos, de los triptongos y de los hiatos. Algunas informaciones irán saliendo, y un alumno irá escribiendo tales conclusiones en la pizarra. El profesor lo completará y, mediante ejemplos, se deberá asegurar de que todos están entendiendo la sesión.

Planteamos de esta manera la acentuación porque consideramos que, contrariamente a lo que pasa con otras reglas ortográficas con muchas excepciones, sí se acude a las normas de acentuación cuando se duda de si una palabra lleva tilde o no. Igualmente, les mostraremos un método visual y práctico para que el ejercicio no sea solo mecánico y memorístico. Método:

PASO 1. Traza líneas de todas las vocales y apunta, bajo ellas, “f” si son fuertes y “d” si son débiles:

c a í d a
| | |
f d f

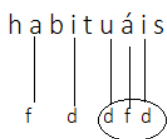
PASO 2: Si te quedan de lado una “f” y una “d”, quiere decir que ahí hay un diptongo. Rodéalo:

c a í d a
| | |
(f d) f

PASO 3: Piensa cuál es la sílaba tónica y, posteriormente, en qué vocal recae ese acento. Si la vocal que tiene ese peso es la débil, esta se convertirá en fuerte:

c a í d a
| | |
(f d) f
|
f

Otro ejemplo:



SESIÓN 24

<https://www.youtube.com/watch?v=Q9jZpOfxXD4> (ENTORNO/ EN TORNO)

31

ortográficas similares (como por ejemplo, “tan bien”/”también”, “tan poco”/”tampoco”, “a parte”/”aparte”, “sobre todo”/”sobretudo”) pero consideramos que los errores en las que proponemos son más frecuentes. Al final de la clase se pasará al alumnado una fotocopia del anexo 8.

Semana 13. Comprobación del aprendizaje de las palabras interesantes (2) y redacción.

SESIÓN 25

Seguiremos trabajando las “palabras interesantes (2)”. Dejaremos que, individualmente, se inventen una frase para cada palabra trabajada. Estas oraciones las deberán escribir en una hoja y presentarlas al docente. Para ello, podrán tener la fotocopia que el día anterior se les entregó. En total, deberán haber escrito 15 oraciones. El tiempo restante (50 minutos) se dedicará a la creación de un texto; una redacción que contará para la evaluación. Así, después de haber explicado todos los componentes que una carta debe contener y también la noción de registro, los alumnos redactarán un texto epistolar dirigido a un amigo. El tema será libre, aunque se propondrán—a modo de inspiración- los siguientes:

- Un desafío superado (escribir sobre algo que les haya costado superar)
- Un logro del que estás orgulloso
- Alguien que haya sido una influencia en tu vida

Debido a las pocas horas que tenemos, no podemos realizar muchas actividades de este tipo, que necesitan tanto tiempo, pero hemos querido dedicar esta sesión a la redacción libre ya que, además de ser un método también para comprobar el nivel de los alumnos, estamos de acuerdo con Díaz Perea y Manjón Cabeza (2010: 106) con que “el aprendizaje de la ortografía suele convertirse en un camino tortuoso lleno de dictados, copias, repeticiones, memorizaciones inútiles de reglas... Lo que el alumno desea es expresarse, decir cosas, poner sus ideas sobre el papel”.

Los alumnos dispondrán de todos los materiales que durante el curso se les ha entregado y también podrán usar el diccionario de la clase. Esta redacción supondrá un 25% de la nota y, ya que tendrán todos los manuales de consulta a mano, solo se permitirá una falta de ortografía. Si el alumno comete dos erratas, podrá optar a un cinco (sobre diez) y si realiza más, la actividad quedará directamente suspendida con un cero. Mientras los alumnos realizan esta tarea, el docente corregirá las oraciones que los alumnos han creado.

SESIÓN 26

Los 60 minutos de esta sesión estarán completamente dedicados a repasar todo el temario del curso y a realizar actividades similares a las que saldrán en el examen. La dinámica será la siguiente: el

profesor recordará la teoría de un tema en concreto. Seguidamente, pasará un breve ejercicio que los alumnos deberán realizar y este se corregirá entre todos. Y así consecutivamente con todos los temas. El objetivo es que los alumnos sepan exactamente cómo será el examen de la próxima sesión. Finalmente, el profesor devolverá a los alumnos las redacciones que realizaron la sesión anterior.

Semana 14. Examen y exposición

SESIÓN 27

Realización del examen. El examen que hemos creado se encuentra adjuntado en el anexo 9.

SESIÓN 28

Exposiciones orales.

6.3. EVALUACIÓN PROPUESTA

La evaluación que se propone es la siguiente:

- 15% de actitud. Siendo una asignatura que necesita la máxima participación del alumnado, la actitud debe ser valorada: todas las actividades que se han diseñado no pueden realizarse sin la implicación e intervención constante de los estudiantes.
- 10% al reescribir, en la sesión 11, la redacción que ellos mismos escribieron en la sesión 3. Si el alumno realiza más de tres faltas, tendrá un 0.
- 25% de la redacción realizada durante la sesión 25. Como se ha expuesto ya, si en esta el estudiante realiza una falta ortográfica tendrá un 5, y si comete dos, un 0.
- 25% del examen realizado en la sesión 27 (para la puntuación, véase anexo 9)
- 25% de la exposición oral realizada el último día del curso. Para esta evaluación, proponemos la utilización de la rúbrica adjuntada en el anexo 10.

Por otra parte, como se ha visto en el apartado anterior, los alumnos habrán podido optar a “puntos extras” si han realizado bien distintas actividades durante el curso. Véanse las sesiones 4, 13, 16 y 24 para observar dichas tareas. Creemos que este es un método eficaz para que los alumnos se sientan recompensados por su esfuerzo, para que siempre atiendan a lo que se está trabajando y, en definitiva, para que no se desmotiven durante el trimestre.

Así, con esta evaluación continua consideramos que hemos conseguido lo que pretendíamos: una evaluación que tenga en cuenta el proceso de la aplicación, el logro de los objetivos y en la que se eliminan los aspectos negativos y se potencian los logros positivos (Barberá Albalat y VV.AA, 2001: 178). Confiamos, pues, en este método que, por una parte, prioriza el hecho de que los resultados

mejoren tras el constante control y, por otra, premia siempre los avances en el proceso de aprendizaje.

7. CONCLUSIONES GENERALES: DEL PRESENTE TRABAJO Y DE “ORTOGRAFÍATE”

El programa de esta asignatura, con su didáctica, se ha diseñado teniendo en cuenta tan solo dos variantes:

1. La comodidad del alumno ante la ortografía.
2. La eficacia del método.

Para cumplir con ambas metas, creímos que era esencial que “Ortografíaate” fuera una asignatura en la que los estudiantes tuvieran ganas de asistir: un crédito variable que consideraran “fácil” o “divertido”, pero en el que, sin embargo, aprenderían mucho sobre ortografía “sin que se dieran cuenta”. Aunque sí es ardua tarea lograr los dos propósitos juntos, no es imposible; pues cuando uno está motivado y sintiendo emociones (nervios para ganar un juego, risas al discutir en grupo, recompensa y felicidad al realizar bien una tarea...) es cuando aprende de verdad.

Así, en esta asignatura hemos tenido muy presentes los intereses los alumnos: con el programa que presentamos, los estudiantes trabajarán con los textos que ellos mismos escriban y con aquellas lecturas que ellos traigan. Por otra parte, queda bastante demostrada, con obras como la de Mesanza López (1987), pero sobre todo con la de Gabarró Berbegal y Puigarnau Díaz (2010), el enorme influjo de la memoria visual en cuanto a la buena o mala ortografía. Aun así, no se ha implantado este método en nuestras escuelas. Por esta razón, el proyecto que se plantea en “Ortografíaate”, creyendo realmente que “resulta imprescindible para mejorar ortográficamente el hecho de tener incorporada una estrategia visual adecuada” (Gabarró Berbegal y Puigarnau Díaz, 2010: 40), insiste en la mejora de esta con distintos ejercicios que fijan la imagen de la palabra escrita en la memoria de los alumnos. Y es que Norbis (1971) asegura, exponiendo los resultados de una investigación, que un 83% del aprendizaje se produce mediante la vista.

De esta manera, se ha priorizado el método del aprendizaje visual, pero no como el único. Al cinestésico también le hemos dado importancia: el alumno tendrá que salir bastantes veces a la pizarra a escribir una cierta palabra y, para ganar los “puntos extra” mencionados, la mayoría de veces se valora la rapidez con que levantan la mano o tapan con mayor velocidad una cartulina. Además del visual y del cinestésico, nos hemos servido también del auditivo; pues en variadas

actividades los alumnos han de escribir lo que oyen pronunciar. Así que, aunque el visual es el que más hemos empleado -debido a que creemos plenamente en su eficacia-, no hemos querido obviar el hecho de que habrá alumnos que aprendan más fácilmente a través, también, de otros canales. Con el fin de llegar a todos los estudiantes, también se ha mezclado el uso de distintos enfoques: el constructivista y el cognitivo/metacognitivo.

-El Constructivista: está muy presente en “Ortografía” ya que en muchas ocasiones de lo que se trata es de que el alumno reflexione sobre una problemática que el docente presenta. Además, el alumno siempre ha de ser muy activo y debe, constantemente, buscar él mismo en los documentos ofrecidos las soluciones, lo que implicará conocer sus conocimientos previos para poder avanzar. Se busca que los alumnos investiguen (método inductivo), y es que en “Ortografía” se quiere lograr que los estudiantes desarrollen el hábito del aprendizaje autónomo autocorrigiéndose (Barberá Albalat y VV.AA, 2001: 172).

-El Cognitivo/Metacognitivo: este enfoque se pone de manifiesto cuando la enseñanza se centra en cómo el alumno aprende; con qué métodos, procesos, operaciones y estrategias, este está adquiriendo nuevas informaciones y habilidades. Creemos que hemos también encaminado la asignatura hacia este modo ya que, como anteriormente se ha mencionado, en la creación de todas las actividades siempre se ha valorado de qué distintas maneras el alumno puede percibir los inputs. Además, en “Ortografía”, cuando se empieza un nuevo temario, se establecen relaciones con lo que ya se sabe y lo que se está aprendiendo. Lo que se quiere lograr es que este sea capaz, finalmente, de resolver las cuestiones que se le presenten (cognición) y de conocer qué dificultades tiene (metacognición). Todo se ha planteado para que ellos sepan usar mejor sus propias habilidades y para que puedan encontrar soluciones a sus limitaciones/dificultades ya que es vital “conseguir que [el alumno] adopte unas determinadas estrategias para solucionar las dudas de escritura” (Comes Nolla, 2005: 80).

Actualmente, gracias a numerosos estudios como el de Villarejo Mínguez (1950), el de Luceño Campos (1988) o el de Mesanza López (1990), tenemos abundantes listas de lo que se ha venido llamando “vocabulario cacográfico”: aquel que da más dolores de cabeza debido a su dificultosa escritura y también a su mayor uso. En “Ortografía” hemos usado este material ya que sería inaudito no aprovecharse de tales estudios para trabajar el vocabulario fundamental. Además, se ha animado al alumno a confeccionar su particular diccionario en la libreta de “mejorables”. Creemos que queda totalmente justificada la innovación de nuestra propuesta – pues en “Ortografía” no hay ni libro de texto- echando un vistazo a una de las preocupantes conclusiones del trabajo de Díaz Perea (2008: 7): “en lo referente a la didáctica de la ortografía, la mayoría de los docentes entrevistados (98%) sigue un planteamiento tradicional, basado en la realización de dictados, en el

estudio de las normas ortográficas que va presentando el libro de texto y en la ejercitación de las mismas”.

Otro innovador aspecto que introducimos en el programa de “Ortografía” es la utilización del conocimiento del catalán en las clases de castellano: aprovechar el bilingüismo presente en nuestra zona en vez de eludirlo es, creemos, una muy buena opción. Estamos totalmente de acuerdo con Pujol Llop (1999: 263) en que es aconsejable introducir al unísono ejercicios en castellano y en catalán. No podemos dejar de resaltar en estas conclusiones, que en el crédito variable que presentamos, la corrección de los ejercicios siempre será simultánea ya que creemos que solo así las enmiendas del profesor son útiles.

En definitiva, creemos haber hallado un eficaz método para paliar el caos ortográfico que impera en casi todos los niveles educativos. Aunque somos conscientes de que, para una mayor validez científica, debería probarse nuestra propuesta empíricamente, creemos que la única manera de que el aprendizaje de la ortografía prospere, es con la constante actividad participativa del alumno. Por esta razón, todas las sesiones que hemos presentado están cargadas de diálogos entre alumno-profesor y alumno-alumno, y es que solo así los estudiantes se sentirán identificados con lo que en clase se trabaja. Así, esperamos haber aportado nuestro granito de arena en la demostración de que sí se puede enseñar la escritura correcta de las palabras de una manera divertida; llena de juegos y con materiales que motivan al alumnado. Finalmente, solo nos queda añadir que, lo que se ha intentado, es crear una asignatura que aplaste la actitud descreída estudiantil hacia la ortografía, que destierre de una vez por todas la ejercitación mecánica de la ortografía en las aulas y que, mediante la defensa de la reflexión y la autocorrección, logre crear el deseo en los adolescentes de escribir correctamente.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Aranda Aguilar, José Carlos, *Manual de ortografía y redacción: con una guía práctica de autoaprendizaje y consulta*, Berenice, Córdoba, 2010.
- Barberá Albalat, Vicente, *Análisis de la didáctica de la ortografía a la luz del vocabulario usual y elaboración de las bases para una nueva metodología aplicable a adultos*, UAB, Bellaterra, 1987.

- Barberá Albalat, Vicente; Collado Moya, Juan Carlos; Morató Ascó, Josefa; Pellicer Iborra, Carmen; Rizo Soler, Magdalena, *Didáctica de la ortografía. Estrategias para su aplicación práctica*, CEAC, Barcelona, 2001.

- Bustos Sousa, Manuel, *Breve ortografía escolar: tratado completo de ortografía. Método viso-auditivo*, Octaedro, Barcelona, 1995.

- Camps Mundó, Anna; Milian Gubern, Marta; Bigas Salvador, Montserrat; Camps Mundo, Montserrat; Cabré Castellví, Pilar, *La enseñanza de la ortografía*, Graó, Barcelona, 1990.

- Cardona de Gibert, Ángeles, *A la ortografía por la gramática: prácticas y ejercicios*, PPU, Barcelona, 1987.

- Carratalá Teruel, Fernando, *Tratado de didáctica de la ortografía española. La competencia ortográfica*, Octaedro, Barcelona, 2013.

- Cassany, Daniel, *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Paidós, Barcelona, 1987.

- Comes Nolla, Gabriel, *Atención educativa al alumnado con dificultades ortográficas*, Aljibe, Málaga, 2005.

- Díaz Perea, María del Rosario, “Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la Ortografía”, *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, ISSN 1133-9926, Año 33, N°. 18, 2008.

- Díaz Perea, María del Rosario; Manjón-Cabeza Cruz, Antonio José, “Enseñanza y procesos de mejora en el aprendizaje ortográfico”, *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, ISSN 1133-9926, Año 35, N°. 20 (N° 10 versión digital), 2010, págs. 87-124.

- Dido, Juan Carlos, *Clínica de ortografía: una búsqueda abierta a nuevos recursos*, Novedades educativas, Argentina, 2001.

- Gabarró Berbegal, Daniel; Puigarnau García, Conxita, *Buena ortografía sin esfuerzo con PNL: propuesta metodológica para docentes*, Boira, Barcelona, 2010.

- García Hoz, Nieves, *La enseñanza sistemática de la ortografía*, Rialp, Madrid, 1963.

- Gardó Sanjuan, José; Miquel Vilanova, Alfonso, *Curso práctico de ortografía*, Miquel, Barcelona, 1967.

- Godínez de la Barrera, Gonzalo, *Curso programado de ortografía*, Trillas, México, 1971.

- Gómez Torrego, Leonardo, *Ortografía de uso del español actual*, SM, Madrid, 2011.

- Lorenzo Delgado, Manuel, *El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos: enseñanza globalizada*, Cincel, Madrid, 1980.

- Luceño Campos, José Luis, *Didáctica de la lengua española. Lengua oral, vocabulario, lecto-escritura, ortografía, composición y gramática*, Marfil, Alicante, 1988.

- Martínez Sousa, José, *Ortografía y ortotipografía del español actual*, Trea, Gijón, 2004.

- Mesanza López, Jesús, *Cómo escribir bien: ortografía y temas afines*, Escuela Española, Madrid, 1995.

- Mesanza López, Jesús, *Didáctica actualizada de la ortografía*, Santillana, Madrid, 1987.

- Mesanza López, Jesús, *Palabras que peor escriben los alumnos (inventario cacográfico)*, Escuela española, Madrid, 1990.

- Norbis, Gaudencio, *Didáctica y estructura de los medios audiovisuales*, Kapelusz, Buenos Aires, 1971.

- Pesquera García, Julio G., *Aprender ortografía*, Marfil, Valencia, 1987.

- Pujol Llop, Mario, 1997, “Tractament de l’ortografia castellana a secundaria”, 1997/98 [<http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/199798/memories/MPujol.pdf>]

- Pujol Llop, Mario, *Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias*, Dirigida por Llobera Cànaves, Miquel y Battaner Arias, María Paz. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona, Facultad de Letras, 1999 (Leída en 2004).

- Rico Martín, Ana María, “Breve análisis de los factores que intervienen en el aprendizaje ortográfico”, Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, ISSN 1577-4147, N°. 32, 2002, págs. 71-84.

- Ruiz de Francisco, Isabel, *La enseñanza de la ortografía: fundamentación lingüística y didáctica*, Universidad Las Palmas de Gran Canarias, 1994.

- Sanjuán Najera, Manuel, *Ortografía ideovisual*, Yalde, Zaragoza, 1994.

- Villarejo Míndez, Esteban, “Inventario cacográfico usual del escolar madrileño”, Revista Española de Pedagogía, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto San José de Calasanz, de Pedagogía, año VIII, , 29/enero-marzo, 1950.

9. ANEXOS

9.1. Anexo 1

-Fragmento de *Mis ideas ortográficas* de Juan Ramón Jiménez²

Se me pide que escriba algo en "Universidad" sobre mis ideas ortográficas; o, mejor dicho, se me pide que explique por qué escribo yo con jota las palabras en ge, gi; porqué suprimo las b, las p, etc., en palabras como oscuro, setiembre, etc.; por qué uso s en vez de x en palabras como escelentísimo, etc.

Primero, por amor a la sencillez, a la simplificación en este caso, por odio a lo inútil. Luego, porque creo que se debe escribir como se habla, en ningún caso como se escribe. Después, por antipatía a lo pedante. ¿Qué necesidad hay de poner una diéresis en la u para escribir vergüenza? Nadie dice excelentísimo, ni séptima, ni transatlántico, ni obstáculo, etc. Antiguamente la exclamación "Oh" se escribía sin "h", como yo la escribo hoy, y "hombre" también. ¿Y para qué necesita hombre una h; ni otra hembra? ¿Le añade algo esa h a la mujer o al hombre? Además en Andalucía la jota se refuerza mucho y yo soy andaluz.

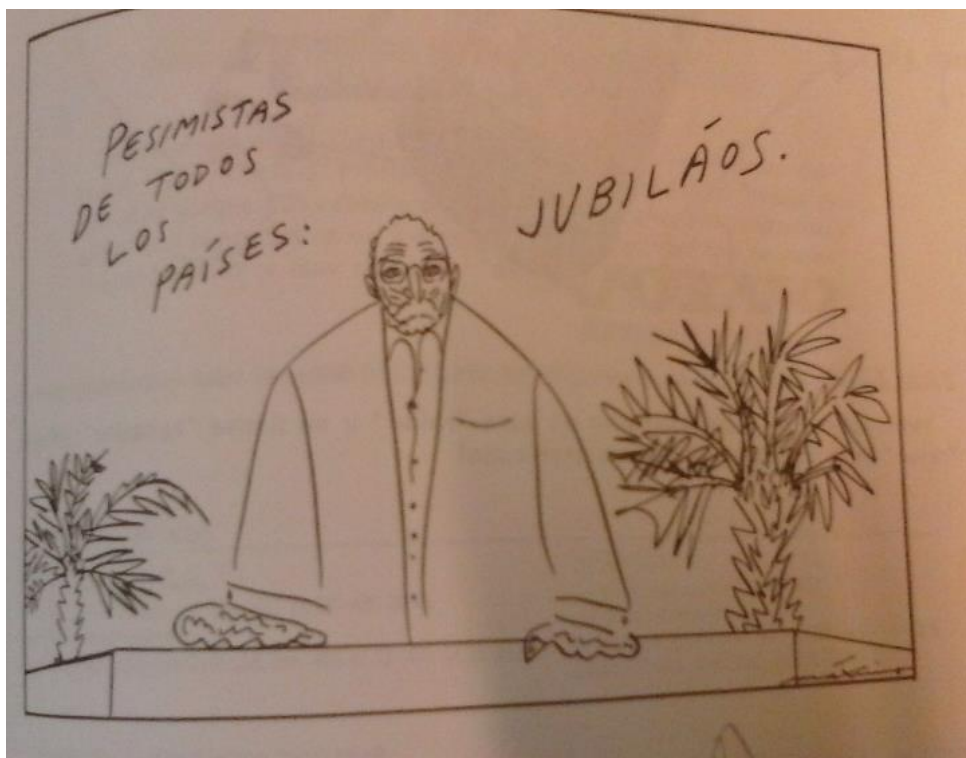
-Fragmento de *Botella al mar para el Dios de las palabras* de Gabriel García Márquez.³

Son pruebas al canto de la inteligencia de una lengua que desde hace tiempo no cabe en su pellejo. Pero nuestra contribución no debería ser la de meterla en cintura, sino al contrario, liberarla de sus fierros normativos para que entre en el siglo venturo como Pedro por su casa. En ese sentido me atrevería a sugerir ante esta sabia audiencia que simplifiquemos la gramática antes de que la gramática termine por simplificarlos a nosotros. Humanicemos sus leyes, aprendamos de las lenguas indígenas a las que tanto debemos lo mucho que tienen todavía para enseñarnos y enriquecernos, asimilemos pronto y bien los neologismos técnicos y científicos antes de que se nos infiltren sin digerir, negociemos de buen corazón con los gerundios bárbaros, los qués endémicos, el dequeísmo parasitario, y devuélvamos al subjuntivo presente el esplendor de sus esdrújulas: váyamos en vez de vayamos, cántemos en vez de cantemos, o el armonioso muéramos en vez del siniestro muramos. Jubilemos la ortografía, terror del ser humano desde la cuna: enterremos las haches rupestres, firmemos un tratado de límites entre la ge y jota, y pongamos más uso de razón en los acentos escritos, que al fin y al cabo nadie ha de leer lagrima donde diga lágrima ni confundirá revólver con revolver. ¿Y qué de nuestra be de burro y nuestra ve de vaca, que los abuelos españoles nos trajeron como si fueran dos y siempre sobra una?

² Fragmento extraído del artículo de Marcos Marín, Francisco, "Juan Ramón Jiménez ante la reforma del español actual", *Actas del Congreso Internacional Conmemorativo del Centenario de Juan Ramón Jiménez. Tomo II*, Huelva, Diputación Provincial de Huelva, Instituto de Estudios Onubenses, 1983, pp. 403-412

³ Fragmento extraído de la edición on-line disponible en Cervantes Virtual: http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/zacatecas/inauguracion/garcia_marquez.htm

9.2 Anexo 2: Correcciones en la prensa



9.3 Anexo 3. Puntuación a través de *Pregúntale a Alicia*

*Pregúntale a Alicia*⁴

Octubre 16

Papá y mamá han regresado hoy. ¡Hurra, tenemos casa! Es un gran caserón de estilo español, y a mamá le ha encantado. ¡No puedo aguantarme! ¿Cuándo nos mudamos? No puedo esperar. No puedo. Hicieron fotos y estarán listas dentro de tres o cuatro días. No puedo esperar, no puedo. ¿Que ya lo he dicho un millón de veces?

Octubre 17

Hasta la escuela me parece de nuevo apasionante. He tenido «A» en álgebra y en todo lo demás tendré «A» y «B». Lo peor es el álgebra. Si paso en esto, lo demás no me preocupa. Generalmente puedo considerarme afortunada con una «C», incluso cuando me mato de tanto estudiar. Pero parece como si al ir bien una cosa todo lo demás tuviera que ir igualmente bien. Incluso me llevo mejor con mamá. Ya no me regaña tanto. No puedo precisar cuál de las dos ha cambiado. Realmente, no puedo. ¿Me estoy comportando como la persona que ella quisiera ver en mí para no tener que estar siempre recordándomelo, o es que ella misma es menos exigente...?

Incluso he visto a Roger en el vestíbulo; ya no me interesa, en absoluto. Dijo: «hola» y se detuvo para hablarme, pero yo, sencillamente, pasé de largo. Ya no me sorberá más el seso. ¡Vamos! Ya sólo falta poco más de tres meses.

⁴ Fragmento extraído de: Anónimo, *Pregúntale a Alicia*, Punto de Lectura, 2007, Madrid, pp.13 y 14.

9.4 Anexo 4. Actividades sobre puntuación.

1) Esto era un señor que, por ignorancia o malicia, dejó al morir el siguiente escrito, falto de todo signo de puntuación:

“Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás pagaré la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo”

Se dio la lectura del documento a las personas en él aludidas, y cada cual se atribuía la preferencia; mas a fin de resolver estas dudas, acordaron que cada una presentara el escrito corriente en los signos de puntuación, cuya falta motivaba la discordia y, en efecto, cada uno lo puntuó a su interés.

-Puntúa el siguiente escrito tal y como lo debió hacer Juan:

“Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás pagaré la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo”

-Puntúa el siguiente escrito tal y como lo debió hacer Luis:

“Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás pagaré la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo”

-Puntúa el siguiente escrito tal y como lo debió hacer el sastre:

“Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás pagaré la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo”

-Puntúa el siguiente escrito tal y como lo debieron hacer los jesuitas:

“Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás pagaré la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo”

-Puntúa el siguiente escrito tal y como, finalmente, lo hizo el Estado (ninguno de los anteriores es el heredero):

“Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás pagaré la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo”

2) Tres señoritas: Soledad, Julia e Irene, eran visitadas por un caballero que, sin declararse a ninguna, había conquistado el amor de todas; deseosas de salir de sus dudas, rogaron al caballero que se decidiese en su elección y él accedió a sus deseos escribiéndoles la siguiente décima, sin puntuar, para que ellas la puntuase decidiendo cuál era la elegida:

“Tres bellas qué bellas son
me han exigido las tres
que diga cuál de ellas es
la que ama mi corazón.
Si obedecer es razón
diré que amo a Soledad
no a Julia cuya bondad
persona humana no tiene
no aspira mi amor a Irene
que no es poca su beldad.”

Cuando la leyeron, cada una la puntuó a su manera y, lógicamente, cada cual resultó ser la amada. Ante la duda, acudieron al autor que, al darles su versión, resultó que no amaba a ninguna.

Puntúa la carta, en la siguiente página, tal y como la debió puntuar Soledad, Julia, Irene y también el caballero.

JULIA

Tres bellas qué bellas son
me han exigido las tres
que diga cuál de ellas es
la que ama mi corazón.
Si obedecer es razón
diré que amo a Soledad
no a Julia cuya bondad
persona humana no tiene
no aspira mi amor a Irene
que no es poca su beldad

IRENE

Tres bellas qué bellas son
me han exigido las tres
que diga cuál de ellas es
la que ama mi corazón.
Si obedecer es razón
diré que amo a Soledad
no a Julia cuya bondad
persona humana no tiene
no aspira mi amor a Irene
que no es poca su beldad

SOLEDAD

Tres bellas qué bellas son
me han exigido las tres
que diga cuál de ellas es
la que ama mi corazón.
Si obedecer es razón
diré que amo a Soledad
no a Julia cuya bondad
persona humana no tiene
no aspira mi amor a Irene
que no es poca su beldad

CABALLERO

Tres bellas qué bellas son
me han exigido las tres
que diga cuál de ellas es
la que ama mi corazón.
Si obedecer es razón
diré que amo a Soledad
no a Julia cuya bondad
persona humana no tiene
no aspira mi amor a Irene
que no es poca su beldad

9.5 Anexo 5. Palabras homófonas

Ejemplos de palabras homófonas

- abollar.- hacer abolladuras
- aboyar.- colocar boyas en mares o ríos
- a.- preposición
- ha.- del verbo haber
- ablando.- del verbo ablandar
- hablando.- del verbo hablar
- halla.- de hallar (encontrar)
- haya.- de haber
- aya – cuidadora de niños
- arrollo.- de arrollar, atropellar.
- arroyo.- Pequeña corriente de agua.
- bacilo.- bacteria
- vacilo.- de bacilar, titubear
- calló.- de callar.
- cayó.- de caer.
- callo.- dureza de la piel.
- cayo.- Islote o peñasco.
- rallar.- Desmenuzar el pan u otra cosa con el rallador.
- rayar.- Trazar rayas; tachar con rayas. Pagar a los obreros su jornal.
- valla.- cerco de madera
- vaya.- de ir, se usa también como interjección.
- había.- de haber
- avía.- de aviar, preparar, arreglar, disponer.
- habría.- de haber
- abría.- de abrir
- hacía.- de hacer
- asía.- de asir; de tomar.
- haremos.- de hacer
- aremos.- de arar
- a ver.-del verbo ver
- haber.-infinitivo haber
- hay.- de haber
- ¡Ay!.- interjección que denota dolor.
- echo.- tirar, arrojar
- hecho.- hacer
- hecho. – acción u obra

- hojear.- Pasar las hojas de un libro
- ojear.- Echar una mirada rápida.
- hola.- Saludo
- ola.- movimiento del mar
- hora.- una de las horas del día
- ora.- de orar
- basta.-grosera, tosca
- vasta.-extensa, dilatada
- botar.-saltar
- votar.-emitir su voto (por ejemplo, a un partido político)
- baca.- parte superior de un carruaje
- vaca.- hembra del toro.
- baso.- del verbo basar, “me baso en...”
- vaso.- recipiente para líquidos
- bello.- hermoso
- vello.-Pelo suave del cuerpo humano.
- bidente.- de dos dientes
- vidente.- que ve el futuro
- bienes.- caudal, fortuna.
- vienes.- de venir
- botar.- arrojar, tirar.
- votar.- emitir el voto
- rebelar.- levantar contra la autoridad
- revelar.- decir un secreto.
- tuvo.- de tener.
- tubo.-cilindro hueco.
- hierba.- planta
- hierva.- de hervir.
- barón.- título nobiliario
- varón.- persona del sexo masculino.
- cabe.- de caber en el maletín por ej.
- cave.- de cavar la tierra por ej.
- sabia.- de sabiduría
- savia.- líquido de las plantas
- errar.-equivocarse (error)
- herrar.-poner herraduras.
- honda.-profunda
- onda.- movimiento del agua, ondas electrónicas...
- gravar.- imponer gravamen (impuestos)
- grabar.- registrar, almacenar (imágenes, sonidos...)

9.6 Anexo 6. Catalán y español.

5

Palabras que en catalán se escriben con “v” y en castellano con “b”

- almívar - almíbar
- arrova - arroba
- avi - abuelo
- cascavell - cascabel
- cavall - caballo
- cervell - cerebro
- covard - cobarde
- escrivà - escribano
- esvelt - esbelto
- govern - gobierno
- javelina - jabalina
- llavi - labio
- núvol - nube
- pavelló - pabellón
- prova - prueba
- savi - sabio
- taverna - taberna
- trèvol - trébol

Palabras que en catalán se escriben con b y en castellano con v

- automòbil - automóvil
- baró - varón
- berruga - verruga
- basc - vasco
- biga - viga
- bolcar- volcar
- calb - calvo
- fava - haba
- mòbil - móvil
- rebentar - reventar

Verbos que en catalán se escriben con “v” y en castellano con “b”

- arravatar - arrebatat
- avorrir- aburrir
- bevem - bebemos
- devem - debemos
- canviar - cambiar
- cavalcar - cabalgar
- envestir - embestir
- espavilar - espabilar
- escrivim - escribimos
- gravar - grabar
- haver - haber
- provar - probar
- terminaciones en -ava, -aves – (CAT) -aba, -abas (CAST)
- les terminacions en -àvem, àveu –(CAT) -ábamos, -ábais

⁵ La información de estos cuadros está disponible en el siguiente link de la Wikipedia: http://ca.wikipedia.org/wiki/Interfer%C3%A8ncies_gramaticals_del_castell%C3%A0_sobre_el_catal%C3%A0. Somos conscientes de que hay que saber escoger muy bien los datos de la página que presentamos ya que a veces pueden no ser fiables, aun así, no hay que despreciarlos de buenas a primeras: sí hay trabajos muy bien hechos, como el de este anexo.

Palabras que en catalán se escriben con *m* y en castellano con *n*

- amfibi -bía - anfibio -a
- àmfora - ánfora
- amfiteatre - anfiteatro
- amfitrió - anfitrión
- èmfasi - énfasis
- emmarcar - enmarcar
- emmascarar- enmascarar
- immaculat -ada - inmaculado -a
- immaduresa - inmadurez
- immediat -a - inmediato -a
- immens -a - inmenso -a
- immersió - inmersión
- immillorable - inmejorable
- immòbil - inmóvil
- simfonia - sinfonía
- tramvia - tranvía
- triomf - triunfo

Palabras que en catalán se escriben con *qu* y en castellano con *c*

- adequar - adecuar
- aquàtic -a - acuático -a
- aqüicultura - acuicultura
- conseqüència - consecuencia
- enquesta - encuesta
- eqüestre - ecuestre
- freqüent - frecuente
- pasqua - pascua
- quadern - cuaderno
- quadra - cuadra
- quadrant - cuadrante
- quadrat -da - cuadrado -a
- quadre/quadro - cuadro
- quàdriceps - cuadríceps
- quadrícula - cuadrícula
- quadrimestre - cuatrimestre
- quadrúpede - cuadrupedo
- qual - cual
- qualificar - calificar
- qualitat - calidad
- qualsevol - cualquiera
- quan - cuando
- quant -a - cuanto -a
- quantitat - cantidad
- quaranta- cuarenta
- quarantena - cuarentena
- quaresma - cuaresma
- quartet - cuarteto
- quart -a - cuarto -a
- quartilla - cuartilla
- quasi - casi
- qüestió - cuestión
- quota - cuota
- quotidià -na - cotidiano -na

Palabras que en catalán se escriben con "s" y en castellano con "x"

- espoli - expolio
- estendre - extender
- estranger - extranjero
- estrangerisme - extranjerismo
- estrany – extraño

Palabras que en catalán se escriben separadas y en castellano juntas

- des de - desde
- de seguida - enseguida

Palabras que en catalán se escriben juntas y en castellano separadas

- almenys- al menos
- sobretot - sobre todo (amb el significat de 'principalmente')

INTERFERENCIAS CASTELLANO – CATALÀ⁶

Actividades interactivas:

http://clic.xtec.cat/db/act_es.jsp?id=1121

CASTELLANO	CATALÀ
Conjunción copulativa : y	Conjunció copulativa: i

⁶ Cuadrícula realizada por Blas Arroyo, investigador que se ha dedicado al tema. Véanse Blas Arroyo, José Luis (1995): "De nuevo el español y el catalán, juntos y en contraste. Estudio de actitudes lingüísticas". Sintagma 7, 29-41 y Blas Arroyo, José Luis (1996): "De nuevo el español y el catalán, juntos y en contraste. Estudio de actitudes lingüísticas". Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 34, 49-62.

Juan y Ana son muy amigos	La Núria i en Lluís no vindran
Terminación verbos imperfecto de indicativo: -aba Ella est aba viviendo en un pueblo	Terminació verbs en imperfet d'indicatiu: -ava Ella menj ava cada dia a casa seva
Verbo haber: con h y b En esa ciudad había edificios antiguos	Verb haver: Amb h i v L'avi havia decidit portar-me un llibre
Artículo delante de vocal: inexistencia de apóstrofe He visto el elefante en el zoo	Apòstrof de l'article davant vocal (excepte i/u àtones) He vist l' elefant del zoo
Inexistencia de la grafía –ss– Eso te pasa por llegar tarde	sorda intervocàlica –ss– Aquest noi no és massa alt
Grafía ñ El ni ño subió al árbol	Grafia ny M'encanta aquesta munt anya
El sonido /k/ seguido de –ua– se escribe cua cua derno/ cua dro/ cua tro/ cua ndo/ cua nto	El so /k/ seguit de –ua– s'escriu qua Qua dern/ qua dre/ qua tre/ quan / quant
En castellano no existe la grafía ç	
El pronombre se añade directamente al verbo (pospuesto) Traé los cuando te parezca	Pronoms enclítics amb guionet Vaig cuidar- lo molt
Las formas es/son del verbo “ser” no se acentúan	Accentuació (enclítics) de les formes és/són del

<p>Esta chica es muy amable y aquellas también lo son</p>	<p>verb “ser”</p> <p>Aquest és el meu oncle i aquells són els meus cosins</p>
<p>Acentuación de la terminación verbal -ía</p> <p>Quería saber si podría hacerlo</p>	<p>La terminació verbal -ia no s'accentua</p> <p>Ja ho sabia que no vindria</p>
<p>Las conjunciones “pero” y “sino” no se acentúan</p> <p>No fui yo sino mi hermano</p> <p>¿Pero no te lo dije?</p>	<p>Accentuació de les conjuncions “però” i “sinó”</p> <p>No és ell, sinó ella</p> <p>Però no ho sabies?</p>
<p>Todos los acentos del castellano son cerrados. Inexistencia del acento abierto</p> <p>Él no vendrá ahora pero quizá más tarde sí</p>	<p>Tenim dos tipus d'accent:</p> <p>-obert : però</p> <p>-tancat: aquí</p> <p>No és d'aquí però parla bé el català</p>
<p>La preposición “de” no se apostrofa nunca</p> <p>Es el mismo de antes</p>	<p>Apòstrof de la preposició “de” davant vocal</p> <p>És una gran història d'amor</p>

9.7 Anexo 7. Ejercicios “tradicionales” para ver el proceso de aprendizaje de los estudiantes

1. Señala aquella palabra que crees que está bien escrita.

- Para realizar esta operación, a parte/aparte del equipo de música, como es logico, se necesitan dos cables de audio
- Ayer estuve/estube haciendo una grabación en vídeo de la ciudad. Te envío un anticipo para que vayas abriendo boca.
- De repente empezé/empecé a recordar cosas que me ocurrían a menudo y para las que no había encontrado respuesta hasta entonces.
- ¿Estás a gusto/agusto aquí, Concha? -le pregunta la directora.
- Una de las finalidades que más/mas nos han ido preocupando conforme llevábamos adelante nuestra actividad profesional es la de la coherencia de lo que hacíamos.
- El filósofo se expresa y esta/está comprometido en su teoría filosófica, de la misma manera que lo está el artista, y arte y filosofía se confunden y funden.
- Se pueden lograr equipos de fútbol, balonmano, baloncesto/baloncesto tenis, frontón, golf.
- Hubo mucha gente/jente que me quiso ayudar entonces y ahora sólo me arrepiento de no haberles hecho caso.
- En esos casos la arropo en la cama contigua y le hablo con mimo hasta que se duerme. Luego, me voi/voy a dormir a la mía.
- Unamuno (aquí, el primero de mayo de 1931), intelectual contradictorio y apasionado, colaboró en su juventud/jubentud/juventuz con los socialistas y se consideró uno de ellos.
- ¿Quieres unas tortitas, una hamburguesa, un sándwich/sangüich/sándwich de tres pisos?
- Resultaba inútil argumentar que interesarse por la cultura musical de un país no significaba estar de acuerdo/deacuerdo con su política exterior.
- En realidad, ¿para qué sirbe/sirve la próstata?

2. Cambia de número las siguientes palabras:

- | | | | |
|----------------|--------------------|-------------|----------------|
| -No/_____ | -Bisturí/ _____ | -Tabú/_____ | - Jersey/_____ |
| -Espráis/_____ | - Caracteres/_____ | -Ex/_____ | -Gay/_____ |

3. Crea oraciones con las siguientes palabras (recuerda: homófonas).

- hola.

- ola.

- hora.

- ora.

-a.

-ha.

- rallar.

- rayar.

-gravar.

-grabar.

- bienes.

- vienes.

- cabe.

- cave.

- baso.

- vaso.

4. Pon, a las siguientes palabras, las letras que les falta. Todas ellas se rigen por una norma ortográfica que ya has estudiado.

H/B/V/M/N/J/G

c_aval

cohi_ir

tu_e

_oteras

_ueco

e_aluación

_ierba

gara_e

se_uir

e_presa

o_o

andu_ieron

ver_üenza

homena_ear

_iato

_uida

_olocausto

pro_ibir

te_er

ma_ia

en_idia

_icerrector

de_íamos

cru_ir

distri_uir

ca_bio

_uscar

parado_a

a_rir	o_servar	ad_erbio	ca_ero
in_vierno	_estión	Po_blado	co_er
_oy	gra_e	_isexual	_iología

5. Tildes diacríticas. Fíjate en las palabras en negrita y acentúalas si es necesario:

Tu me entretuviste mientras el robaba mi cartera. A mi no me hace ninguna gracia: es mas, ahora mismo pienso ir a denunciaros y se lo contaré todo a un policía, y espero que este de con vosotros cuanto antes. Aunque, en realidad, ya se que como trabajan estos palurdos: para ellos, todas las horas son las de tomar el te; no hacen absolutamente nada. ¿Donde están cuando los necesitas? ¡Oh, claro! Que tontería digo... ¡poniendo multas! Al servicio de aquellos otros... los corruptos: esos si son unos verdaderos ladrones. ¡Dios mío! Si tuviera yo el poder...

9.8 Anexo 8. “Palabras interesantes (2)”

SINO/ SI NO

SINO (no se puede poner nada en medio: es inseparable)

-Se usa para contraponer un concepto afirmativo a otro negativo expresado antes: «*No me refiero al trabajo, sino a tu vida misma*»

-Toma en ocasiones el valor de *excepto*: «*Sabes que no quiero a nadie sino a ti*»

- En correlación con *no solo*, denota adición de otro u otros miembros a la cláusula. Con frecuencia suele acompañarse del adverbio *también*: «*La mujer del César no solo debe ser honesta, sino parecerlo*»

- También puede tener un valor cercano a *más que, otra cosa que*: «*Buril no quería sino retornar a la sede de su dignidad y poder en la corte*»

SI NO (es posible poner una palabra entre el “sí” y el “no”)

Conjunción condicional: *Si no vas a venir avísame antes.*= Si **tú** no vas a venir, avísame antes. / *Si no tuviera dinero, no se hubiese comprado un coche*= Si **Carmen** no tuviera dinero, no se hubiese comprado un coche

ADONDE o A DONDE/ADÓNDE o A DÓNDE

“Adonde” o “a donde”

- Adverbio relativo de lugar que expresa la dirección de un movimiento. Funciona, a modo de conjunción, introduciendo oraciones de relativo con antecedente o sin él: «*Regresamos adonde nos esperaba el taxi*»

-Con el sentido de ‘junto a’ o ‘a casa de’: «*Beatriz y Vicente se han ido a donde su tía*» ,«*Esa misma tarde volvió adonde Prato*»

“Adónde” o “A dónde”

- Adverbio interrogativo o exclamativo que significa ‘a qué lugar’. Introduce enunciados interrogativos o exclamativos : «*¿Y adónde llegaremos?*» , «*No sé adónde ir*» «*Esas seducciones, ¿qué significaban, a dónde conducían?*»

A SÍ MISMO/ASÍ MISMO/ASIMISMO

A sí mismo

Significa “a uno mismo”. El truco es que puede cambiar de género y número (a sí misma, a sí mismos, a sí mismas). «Los tres ediles se votaron a sí mismos en la investidura», De esta manera, solo se hace daño a sí mismo.

Así mismo

Se trata del adverbio *así* y del adjetivo *mismo*, en el que este último funciona como refuerzo y puede omitirse: «Lo hizo así (mismo)».

Asimismo

Su **significado** es el de ‘**también o además**’: «Asimismo, señalaba que no se ha planteado en ningún momento formar equipo de Gobierno» y «Asimismo señalan que el cambio climático provocará una disminución del área de distribución de muchas especies forestales».

PORQUÉ/POR QUÉ/PORQUE/POR QUE

Porqué

Es un sustantivo, sinónimo de ‘causa’, ‘motivo’ o ‘razón’: «El responsable de fotografía de la casa de subastas explica el porqué de su valor», que puede ir también en plural: «Los porqués del entrenador no tienen sentido».

Por qué

Es la combinación de la preposición *por* y el interrogativo *qué*: «¿Por qué no aumenta el número de vivienda protegida?»; se reconoce si se le agrega la palabra *razón*: «Le preguntaron por qué (razón) ingresó al club».

Porque

La palabra *porque* es una conjunción que equivale a *puesto que*, *dado que*, *ya que*...: «Es difícil porque hay tres equipos más de un nivel muy alto». También puede tener valor de finalidad con un verbo en subjuntivo, equivalente a *para que*: «Hizo lo que pudo porque (o para que) su trabajo fuera excelente». En este caso, también es válida su escritura en dos palabras.

Por que

Es la combinación de *por* y el pronombre relativo *que* y se reconoce fácilmente porque siempre se puede intercalar un artículo entre ellos: «Ese es el motivo por (el) que decidió no ir». También puede tratarse de la preposición *por* exigida por verbo, sustantivo o adjetivo, y la conjunción *que*: «Se preocupa por que no le paguen nada» (preocuparse por algo).

AUN/AÚN

Se escribe con acento gráfico cuando significa 'todavía'. Cuando no tiene acento gráfico equivale a 'hasta', 'también', 'incluso' (o 'siquiera', con la negación *ni*).

Él aún es joven= él todavía es joven.

Te daré 100 duros, y aun 200, si los necesitas.= Te daré 100 duros, y hasta 200, si los necesitas.

No tengo yo tanto, ni aun la mitad.= No tengo yo tanto, ni siquiera la mitad

EN TORNO/EN TORNO

En torno

La locución *en torno*, que significa ‘acerca (de)’, ‘alrededor (de)’, ‘en relación (con)’ o ‘aproximadamente’, se escribe en dos palabras,

Entorno

Sustantivo *entorno*, que quiere decir ‘ambiente’, ‘lo que rodea’, y se escribe en una sola palabra. la locución *en torno* puede ir acompañada de un posesivo: «Se colocaron en torno suyo».

9.9 Anexo 9. Examen final

1. Efectúa la división silábica de las siguientes palabras y, después, justifica en ellas la presencia o la ausencia de la tilde: (2p.= 0, 5 por la división silábica y 0,5 por la justificación en ambas series)

-héroe, heroicidad, heroico, heroísmo, heroína

-aire, aéreo, antiaéreo, aerolínea, aeródromo

2. Acentúa estas palabras según corresponda: (1,5 p.= se restarán 0, 06 por palabra errónea)

Intervalo, Watson, guion, interviu, tiovivo, Berlin, estate, espontaneamente, prohiben, reciben, pudierais, para ti, tio, magníficamente, dehesa, herencia, biblaino, jesuitico, bacalao, vehiculo, sabiais, cuota, dieciseis, agüita, raiz.

3. Escribe una oración con cada uno de estos elementos: (2p.= cada frase bien elaborada suma 0, 2)

Sino=

Halla=

Adonde=

Rallar=

Por que=

A ver=

Entorno=

Hecho=

Gravar=

Quién=

4. ¿Podrías acentuar, si es necesario, las siguientes palabras? (1p.= 0,2 por oración correcta)

- (1) A mi no me ha dicho lo mismo que a ti
- (2) No se si se lo he dicho a el o a ella.
- (3) Me dijo que llegaba hoy, mas no recuerdo la hora.
- (4) No hace otra cosa que pensar en si mismo.
- (5) Tu padre y mi madre no se llevan bien.

5. Pasa al plural las siguientes palabras: (1,5p= +0,15 por respuesta correcta)

Raíz:	Régimen:	Máster:	Álbum=
Dominó	Club:	No:	
Tabú:	Vermú:	Jersey:	

6. ¿Podrías poner las letras que siguen en el lugar correspondiente? Date cuenta que también hay tres espacios que debes dejar vacíos. (2p.= 0,08 por respuesta correcta)

J, J, J, J, J, J=6	G, G, G, G=4	B, B, B=3
V, V, V, V, V=5	H, H, H, H=4	espacios en blanco=3

te_er	_invierno	tu_o	cru_ir	_echo
_encía	_echo	_undir	_íbora	retu_o
fin_ir	_aber	conser_ería	oxí_eno	tu_e
andu_e	her_ívoros	extran_ero	disol_er	_irafa
biolo_ía	co_ear	_ernia	prote_er	canta_a

9.10 Anexo 10

<i>Contenido</i>				
Preparación previa	Exposición bien preparada.			Evidencias claras de falta de preparación.
Dominio del tema	Alto.			Bajo o nulo.
Organización	Estructurada de manera lógica.			Desestructurada, falta de lógica.
Pertinencia	Exposición ajustada al tema.			Desajustada.
Rigor académico	Alto.			Bajo o nulo.

Escalona, A. I. y Loscertales, B. (2007): *Pautas y materiales para la enseñanza y el aprendizaje de competencias de comunicación en los nuevos títulos de grado*. Alicante, V Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria.

Como se ve, lo que se evaluará es el contenido de la presentación y no los aspectos sobre oratoria, pues siendo esta una asignatura sobre ortografía, no hemos tratado este temario, así que no sería lícito evaluarlo. Se evaluará solamente la preparación de la exposición y la buena explicación de las faltas de ortografía.